

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA



LUCIANO GONÇALVES MORAES

LIVRO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”:
Propostas de Produção Textual – contrapondo atividades do livro do aluno e o do
professor

PELOTAS

2015

LUCIANO GONÇALVES MORAES

Livro “Português Linguagens”: propostas de Produção Textual – contrapondo atividades do
livro do aluno e o do professor

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, Área
de Concentração Linguística Aplicada, da
Universidade Católica de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Letras.

Orientadora: Prof. Dr.^a Ercília Ana Cazarin.

Pelotas

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M8271 Moraes, Luciano Gonçalves
**Livro "Português Linguagens" : propostas de produção textual –
contrapondo atividades do livro do aluno e do professor . / Luciano
Gonçalves Moraes. – Pelotas: UCPEL, 2015.**
71f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientadora: Ercília Ana
Cazarin.
1.produção de textos. 2.livro didático. 3. análise do discurso.4.
interpretação. I.Cazarin, Ercília Ana, or. II. Título.

CDD 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo, pela vida, pelas bênçãos e por guiar-me com esperança na construção de um mundo melhor.

À minha esposa, Michele, pela doação, pela atenção e pelo companheirismo.

À minha família, mãe Maria Inês, pai Vainer (*in memoriam*), sogros Mara e Manuel juntamente com Maria Clara - nossa amada afilhada - pelo carinho, apoio e incentivo.

À Professora e Orientadora Dra. Ercília Ana Cazarin, pelo acompanhamento, pela paciência, pelas instruções que possibilitaram a conclusão deste trabalho. Serei sempre grato pelo seu espírito humano e sua competência nas orientações.

À Professora Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, pelo incentivo para que este trabalho fosse concluído.

À Professora Dra. Eliane Terezinha do Amaral Campello, pelo incentivo e satisfação, na entrevista em dezembro de 2012, em ter um aluno que também é apaixonado pela literatura.

À secretária do PPGL, Rosangela, pelo auxílio incondicional.

Aos colegas de Mestrado.

Aos colegas, professores e coordenações de todas as escolas, pela amizade e apoio.

A todos os professores do PPGL, pelos ensinamentos e amizade.

À coordenação do Mestrado, Professora Dra. Aracy Ernst.

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram e foram importantes para a realização desta Dissertação.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar propostas de redação que estão inseridas no livro didático de Língua Portuguesa “Português Linguagens: volume único” dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que organizaram o referido livro em torno de três seções essenciais à produção textual: a estrutura dos gêneros, a produção textual desses mesmos gêneros e a expressividade. O nosso propósito é analisar alguns capítulos, a partir de um recorte realizado com base nas propostas mais presentes no âmbito da escola, verificando como são apresentadas e desenvolvidas as propostas para a produção de textos, uma vez que a criação textual apoia-se na leitura, interpretação e depois na escrita. Desta forma, buscamos compreender como são propostas essas questões no livro do professor e posteriormente no livro do aluno. Para isso, recorreremos à base teórica da Análise do Discurso de linha francesa, partindo da interpretação que é concebida a partir da história, da linguagem e da psicanálise. O estudo deu-se mediante a realização de algumas etapas. Na primeira, a passagem por todos os capítulos do livro, (62) capítulos, para que pudéssemos nos dedicar apenas aos direcionados à produção textual. Após, foi necessário um recorte, uma vez que agora restaram (18) capítulos voltados à produção textual. E por fim, selecionamos (5) que acreditamos ser os mais direcionados ao que é cobrado em vestibulares, concursos e principalmente no Enem. Partindo de noções desenvolvidas por Pêcheux na Análise do Discurso em especial, a partir das noções de sujeito, formação discursiva e sentido, foi possível compreender e analisar como se dá o encaminhamento da produção textual em ambos os livros.

Palavras-chave: produção de textos; livro didático; interpretação; análise do discurso.

ABSTRACT

This paper aims to analyze some proposal writings which are presented in the Portuguese textbook “Português Linguagens: volume único”, by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, who organized this book in three sections that are essential to the proposal writing: the structure and textual production of the genres and the expressiveness. Our proposal is to analyze some chapters, checking the textual production techniques are presented and developed, considering that the textual creation is based on reading and comprehension and, at last, on writing. We searched to understand how are presented these questions in the teacher textbook and also in the student one. In achieving this goal, we resorted to the theoretical basis of the French Analysis of Speech, starting on the studies that are based on the history, on the language and on the psychoanalysis. Some steps were considered. At first, a choice of some chapters of the book, since it has sixty-two, so we considered only those that are targeted to textual production. At last, we selected five which are specially made for exams, contests and mainly for ENEM. Considering the notions of history and memory developed by Pêcheux, in Speech Analysis, and based on the notion of the subject, discursive formation and meaning, we could analyze how the textual production is made in both textbooks.

KEY WORDS: textual production, text book, comprehension, speech analysis

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Capítulos 1 a 8.....	34
Tabela 2	Capítulos 9 a 14.....	34
Tabela 3	Capítulos 15 a 20.....	34
Tabela 4	Capítulos 21 a 28	35
Tabela 5	Capítulos 29 a 34.....	35
Tabela 6	Capítulos 35 a 41.....	35
Tabela 7	Capítulos 42 a 49.....	36
Tabela 8	Capítulos 50 a 56.....	36
Tabela 9	Capítulos 57 a 62.....	36
Tabela 10	Tópicos presentes nas seções.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
PRIMEIRO CAPÍTULO: ANÁLISE DO DISCURSO.....	10
1.1 Considerações Primeiras	10
1.2 Sujeito Interpretação e Sentido	11
1.3 Formação discursiva.....	16
1.4 Interdiscurso.....	17
1.5 Intradiscurso.....	18
SEGUNDO CAPÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	20
2.1 Considerações gerais sobre leitura e produção textual.....	20
2.2 A relação da Linguística com a AD.....	21
2.3 A leitura e a produção textual na perspectiva discursiva.....	22
TERCEIRO CAPÍTULO: O LIVRO DIDÁTICO, A METODOLOGIA E AS ANÁLISES.....	29
3.1 Livro didático.....	29
3.2 Metodologia.....	32
3.3 Análises.....	33
3.3.1 As propostas de produção textual em cada unidade de ensino.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS.....	66

INTRODUÇÃO

Nossa realidade educacional objetiva um ser humano crítico e atuante. No entanto, produzir textos caracteriza um processo obscuro de ensino e aprendizagem da comunicação escrita no ensino da Língua Portuguesa. Tornou-se muito frequente alunos que se apresentam como exímios falantes, muitas vezes, sentirem-se inativos diante de uma folha de papel em branco através da qual necessitam produzir um trabalho escrito.

Assim, a produção textual continua a ser um grande desafio para os estudantes, uma vez que necessitam unir conhecimentos linguísticos e percepção interpretativa. A produção textual assume considerável importância tendo em vista a necessidade de tornar o aluno um leitor-produtor. A habilidade de um aluno para produzir textos é desenvolvida a partir de mediações com a linguagem escrita e oral, por meio de discussões e de leituras individuais de outros textos.

O nosso interesse pela atividade de produção textual tem a ver com o aprimoramento do desempenho da atividade profissional. Percebemos diariamente a crescente dificuldade proliferada no Ensino Médio, quando o tema é produção textual, principalmente pelo valor que a mesma possui para o ingresso na universidade.

Exercendo a atividade docente com alunos do Ensino Fundamental e com alunos do Ensino Médio, procuramos compreender o porquê de tantos insucessos quando a necessidade obriga o estudante a transpor para o papel suas ideias e seu posicionamento.

Nessa perspectiva, uma vez que a produção textual se tornou instrumento selecionador de extrema importância para alunos que almejam a aprovação para o ingresso em um curso superior, paralelamente se tornou um adversário concreto de grande parte dos candidatos, devido à baixa qualidade da escrita de muitos.

Assim, a partir desse ponto de partida já citado, surgiu o interesse na realização de um estudo, que visa pensar a Produção textual na perspectiva da Análise do Discurso. A ideia é que, a partir da leitura de capítulos direcionados a produção de textos de um livro destinado ao Ensino Médio e nomeado *Português Linguagens* dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, teremos condições de comparar as propostas selecionadas entre os livros do aluno e do professor, pressupondo que ambos possuam apenas, como diferença, o encaminhamento das propostas. Um livro é direcionado ao professor e o outro, ao aluno.

Dessa forma, esclarecemos que nos apoiamos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de filiação pecheuxiana. Portanto, com base na referida teoria, buscaremos

compreender como são apresentadas propostas de produção textual, no livro direcionado ao aluno e no direcionado ao professor, partindo dos seguintes objetivos:

- Verificar a relação entre os dois livros;
- Identificar e comparar as orientações dirigidas ao professor e ao aluno nas propostas de produção textual;
- Analisar as respostas já dadas no livro do professor e suas implicações em relação ao sentido.

Nosso interesse é comparar, em um e em outro livro, como os conceitos de produção textual e sentido são expressos na obra, mais precisamente nos capítulos a serem analisados. A escolha do livro *Português Linguagens* para esta investigação se deve ao interesse do analista pela produção textual, e por conter em suas unidades planejamentos, revisões e propostas. A obra apresenta um contexto temático do mundo atual, acrescentado de estratégias de leitura e escrita relacionadas a discursos sociais, políticos e culturais.

Esta dissertação desenvolve-se em três capítulos. O primeiro capítulo trata dos conceitos sobre Análise do Discurso, base deste trabalho e também das relações com a Produção Textual. Através dos conceitos formulados por Michel Pêcheux, procuramos questionar a forma com que são apresentadas as propostas de redação nos livros didáticos analisados, o do professor juntamente com o do aluno. Escolhemos esta teoria uma vez que nos fornece subsídios significativos para compreendermos as concepções em relação ao estudo da Leitura e da Produção Textual, visto que este processo envolve-se diretamente com a maneira de ler, interpretar e produzir textos. Apresentamos também, a contextualização de sujeito, interpretação, sentido, formação discursiva, intradiscurso e interdiscurso. Nosso objetivo é compreender a não neutralidade existente no emprego da linguagem.

No segundo capítulo, nosso trabalho aborda as concepções de Leitura e Produção Textual, já que estaremos posteriormente analisando as propostas de redação existentes em alguns capítulos dos dois livros didáticos que nos servem como objeto de pesquisa. Apresentamos essa abordagem dividida em três subtítulos que seguem a ordem: considerações gerais sobre leitura e produção textual, a relação da linguística com a análise do discurso, a leitura e a produção textual na perspectiva discursiva.

No terceiro capítulo, apresentamos uma contextualização sobre o livro didático no Brasil. Dentro de uma perspectiva de análise aos livros didáticos buscamos compreender as relações discursivas dentro de uma esfera pedagógica no processo de orientação sobre produção textual para alunos do Ensino Médio. Para isso, analisamos discursivamente alguns conteúdos que estão inseridos em capítulos que visam orientar o aluno para o processo de

escrita em questão. Ele ainda trata das questões metodológicas, uma vez que procuramos esclarecer através dos processos de análise o nosso objeto de estudo, ou seja, alguns capítulos que tratam de produção textual. No segmento, procuramos analisar como são encaminhadas as propostas de produção textual.

E finalizando, apresentamos as nossas considerações finais, tentando responder às questões norteadoras do texto.

PRIMEIRO CAPÍTULO: ANÁLISE DO DISCURSO

1.1 Considerações Primeiras

A AD, conforme Orlandi (2013), “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.” (2013, p.15). A autora diz que, mesmo a língua sendo importante para AD, é o discurso que deve ser levado em consideração, visto que é ele o responsável pelo sentido entre locutores.

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2013, p.15-16).

O discurso é confundido facilmente com a fala, no entanto, sua estrutura nos permite compreender que *curso* (existente na estrutura da palavra discurso) pode ser algo que está direcionado a algum lugar e também à ideia de movimento. Para poder romper com as ideias de Saussure, Pêcheux e Henry, no que diz respeito ao discurso, apresentam a AD como algo que visa realizar um delicado deslocamento na relação entre língua e fala que é estabelecida pela linguística. Entretanto, o discurso concebido pela AD estabelece a união entre o histórico e o social.

Assim, Pêcheux inaugura as bases da AD, segundo Mariani (2010, p.115),

[...] desenvolvendo uma teoria que surge a partir da relação de três eixos significativos: a psicanálise, através dos estudos do francês Jacques-Marie Émile Lacan, acrescentados das observações do inconsciente elaboradas por Sigmund Freud; a linguística moderna de Ferdinand de Saussure; e a história, na releitura do materialismo histórico de Karl Marx, realizada por Louis Althusser.

Diante desta relação de teorias, podemos compreender então, que o discurso é produzido por sujeitos determinados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente, sempre levando em conta a historicidade que lhe é própria.

O discurso, que é o objeto teórico da AD, tem como base de sustentação a língua, e para Pêcheux, o discurso se constitui levando em conta a ideologia e as formações sociais. Assim, em nossa pesquisa, a AD nos permitirá a compreensão de como os processos de leitura presentes nas unidades (1, 2, 8 e 9) e, respectivamente nos capítulos (3, 10, 54 e 58), do livro *Português Linguagens*, encaminha as atividades de produção textual. Indursky (2010, p.44-45) escreve algo que se relaciona diretamente com o nosso propósito de trabalho: “Os precursores deste campo tinham como objetivo entender as regularidades que transcendem a

frase, sem, no entanto, a pretensão de abandonar os estudos frasais nem de criar um objeto de estudo”. De acordo com a autora, esses precursores fazem parte da história, uma vez que construíram caminhos de estudo para construir o que temos hoje, em relação aos estudos linguísticos. Desta forma, fortalece o nosso trabalho que é evidenciarmos a compreensão de um texto como uma sequência coerente de frases para que assim, tenhamos condições de realizar as devidas comparações.

Foram escolhidos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa como base de nossa fundamentação, pois toda análise problematiza as diversas maneiras de ler, ocasionando, conseqüentemente, várias opções de sentido. Pêcheux (2012, p.7) concebe “na (des)construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso”. Numa outra perspectiva, a AD permite a percepção de que estamos sempre sujeitos à linguagem, pois é através dela que compreendemos a não neutralidade do seu uso.

A AD leva em consideração a língua, juntamente com a exterioridade, dando novos significados à maneira de compreendê-la. Portanto, a língua regula-se por meio de um sujeito histórico, o caráter transparente das formas de linguagem e o sentido já estabelecido se rompem, uma vez que a palavra pode conter vários sentidos dando espaços para novas interpretações. Assim Orlandi (2013, p.16) diz que, “para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade”.

A autora ainda acrescenta que “Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia.” (2013, p.17). É através do discurso que conseguimos compreender a materialização da ideologia. Orlandi ainda afirma que Pêcheux esclarece a relação entre história, língua e sujeito, o que acaba resultando o ofuscamento dos sentidos.

Nesse contexto, estabelecemos relações da AD com o estudo da Leitura e da Produção Textual, uma vez que o processo de produção textual envolve também a leitura/interpretação.

1.2 Sujeito, Interpretação e Sentido

A análise do discurso fundamentada e estruturada a partir de Michel Pêcheux permite inúmeras análises, a partir das infinitas possibilidades de sentido, uma vez que possibilita ao sujeito propor questões sobre o que ele mesmo produz ou ouve no discurso. Assim Pêcheux (2012, p.7) procura na AD a “(des)construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso”. A AD também nos conduz à compreensão de que não existe neutralidade no uso da

linguagem, pois, como afirma Orlandi (2013, p.9) “a análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

Na Análise do discurso, os sujeitos se constituem na historicidade, uma vez que a língua, para possuir significado, se inscreve na história. Conforme Orlandi (2013, p.25), “Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia”. E também a mesma autora diz que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (2013, p.21). Consequentemente ela alerta para não confundirmos discurso com fala, logo devemos observar que o lugar do sujeito fica restrito à língua. Para Gadet e Hak (2010, p.31), “É enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção”. Ou seja, é através do discurso que podemos compreender o funcionamento de um texto e o sentido que ele produz.

Compreendemos o sujeito como sujeito da ideologia e também do desejo inconsciente, uma vez que os sujeitos são atravessados por essas questões. Assim Ferreira (2003, p.40), afirma que “O sujeito do discurso vai, então, colocar-se estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem”.

Assim, para Orlandi (2013, p.25), “a AD reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a teoria da sintaxe e da enunciação; a teoria da ideologia; a teoria do discurso”. Então, o sujeito do discurso não é apenas um sujeito ideológico, ou um sujeito do inconsciente e tampouco cabe afirmar que esse sujeito é o resultado da adição entre essas duas partes. O que fará a diferença desse sujeito é a linguagem na perspectiva da materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui. A autora ainda diz que “Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2013, p.26).

De acordo com Orlandi (2012, p.85), “O materialismo histórico nos leva a pensar a materialidade discursiva”, e conforme a mesma autora, “é a materialidade do sujeito que nos interessa”. E segundo o artigo, *A relação entre os sujeitos discursivos e o interdiscurso: Um estudo inicial a cerca da referencialidade discursiva*, a AD se caracteriza por um viés de ruptura a toda formação política e epistemológica uma vez que necessita da articulação com outras áreas das ciências humanas, em especial, a linguística e a psicanálise.

O diferencial da AD está na maneira particular que ela possui de tratar com a linguagem, pois ela é inseparável da ideologia. De acordo com Gadet e Hak (2010, p.35), “A

linguagem é a condição do inconsciente, aquilo que introduz para todo ser falante uma discordância com sua própria realidade”. Esta relação indissociável entre linguagem e ideologia poderá gerar questionamentos visto que, conforme a mesma autora (2010, p.35), “o objetivo de Althusser é, renovar o marxismo e o materialismo histórico”. Para a nossa atualidade, o conceito de Marx sobre a ideologia da classe dominante de manter os ricos no poder, já está em desuso.

De acordo com Orlandi (2013, p.46), ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” na proporção que, diante de todo o objeto simbólico, o homem é instigado a interpretar, a procurar o sentido das palavras e principalmente das coisas. Então não há sentido sem interpretação, portanto, sem ideologia. A autora ainda reforça que “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (2013, p. 47). Portanto, não temos como viver sem a companhia da ideologia.

Partindo dos conceitos de Marx, Althusser constrói sua própria teoria. Em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1974) aborda teses que rodeiam os conceitos de Marx. “A primeira é de que a ideologia representa a relação do imaginário dos indivíduos com as condições reais de existência. Já a segunda, trata da materialidade da ideologia, pois para Althusser (1974, p.89), “uma ideologia existe em um aparelho e em sua prática ou práticas. Essa existência é material”.

Althusser ainda cita Marx ao abordar o assunto (reprodução das condições da produção da classe dominante dentro da formação das classes sociais). O autor explorou uma complexa análise de como funciona a ideologia e de como os sujeitos são atraídos pela ideologia, pois sua intenção era mostrar que a subjetividade pode ser explicada em termos e práticas sociais. O conceito criado por Althusser parte de duas ideias, a imaginária e a material. A primeira faz referência à ideologia enquanto “representação imaginária do indivíduo com sua condição real de existir”. Segundo o autor (ALTHUSSER, 1974, p.77), “São concepções de mundo, na maioria das vezes fantasiosas sobre suas condições de existência...”. Essa concepção refere-se à realidade, pois para o autor “Na ideologia o que é representado é a relação imaginária do indivíduo e não o sistema de relações real que é capaz de comandar o indivíduo” (ALTHUSSER, 1974, p.82). A segunda ideia do autor visa defender a materialidade da ideologia “a ideologia tem uma existência material”, ele ainda diz que “a ideologia existe sob diferentes modalidades, todas enraizadas em última instância na matéria” (ALTHUSSER, 1974, p.85), visto que ela se passa nos indivíduos. Portanto, a ideologia não representa ideias que atuam somente na imaginação ou na compreensão da realidade do mundo, ela possui também, a existência material, e é na existência material que

Althusser concentra seu estudo. A síntese das ideias propostas pelo autor vai ao encontro que as práticas sociais só existem por meio de uma ideologia, e essa ideologia só existirá para os sujeitos e por meio deles, finalizando “toda ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1974, p.94).

Em uma perspectiva um tanto diferente, na obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault afirma que o sujeito é histórico, vindo a ser produzido na sua própria história pelo que caracterizou como “história da verdade”. Para o filósofo, “As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2012, p.63), sujeito se constitui a partir de imposições exteriores, sendo entendido como um produto das relações de saber e de poder e também a partir de relações intersubjetivas em que existem espaços para a manifestação da liberdade que viabiliza a criação de si mesmo como um sujeito livre e principalmente autônomo.

Foucault visa através dos seus escritos à compreensão dos discursos em que o próprio sujeito é colocado como objeto de um saber possível. Foucault (2010, p.236) afirma que “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”. Essa subjetivação citada pelo autor refere-se ao modo como o próprio ser se compreende como um ser legítimo de determinado processo de conhecimento, ou ainda, como o sujeito se compreende numa relação sujeito-objeto. Já o processo de objetivação diz respeito à maneira pela qual o sujeito pode tornar-se um objeto para o conhecimento.

Nestes “jogos de verdade”, os quais o sujeito se encontra assujeitado e com certa margem de liberdade, podendo a qualquer momento desvincular-se de tal assujeitamento, refere-se ao grupo de regras de construção da verdade e também as mudanças na verdade que essas regras podem construir. Jogos de verdade são métodos verificados onde a verdade pode ser instituída e desinstituída pelos sujeitos através de práticas. Para Foucault, o sujeito não é uma substância, ele mais se aproxima de uma forma que não é similar a si mesma, ou seja, o sujeito não possui consigo mesmo uma relação enquanto sujeito político ou sujeito de uma sexualidade. As várias relações construídas pelos “jogos de verdade” que ocasionarão diversos sujeitos é o que realmente interessa para Foucault. O autor entende “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo em que o sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2010, p.235). O autor diz que estes “jogos de verdade” são as formas pelas quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros conforme as circunstâncias em que são ditos e também o jeito que um objeto se relaciona com o sujeito.

No artigo escrito em 1984, “*A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade*”, Foucault afirma que sempre tentou saber como o sujeito humano entrava nos ‘jogos de verdade’. Acreditou também que o sujeito poderia se constituir de uma forma determinada, por meio das “práticas de si” que foram constituídas através dos “jogos de verdade”. Uma vez que o sujeito foi constituído pelas relações de loucura, delinquência, sexualidade e imoralidade. O autor reforça que o sujeito irá formar-se através das “práticas de si”, práticas estas que não são arquitetadas pelo próprio indivíduo, elas são esquematizações constituídas e impostas na própria cultura do indivíduo. Através destas práticas “práticas de si”, o sujeito irá procurar elaborar-se e transformar-se até conseguir alcançar um determinado modo de ser.

Então, num contexto geral, no que se refere a sujeito, na obra de Foucault, temos um sujeito objetivado nas ciências humanas e logo após, um sujeito como produto das relações de poder que ocasionarão um sujeito livre e capaz de formar a si mesmo. No entanto, para Pêcheux, o sujeito do discurso sofre o assujeitamento ideológico, através do interdiscurso.

Já a psicanálise influenciou diretamente na constituição da teoria de Pêcheux, pois o sujeito, simbólico e imaginário, refere-se principalmente à fala. Neste contexto, Lacan, define o inconsciente como estruturado pela linguagem. Entretanto, ele não tentou transformar a psicanálise em uma espécie de análise de discurso. Assim Gadet e Hak (2010, p.27) acrescenta:

Sua concepção de psicanálise centraliza-se sobre o fato de que se trata de uma “cura de palavras”, operando exclusivamente sobre a fala (isto vai de encontro a certas tendências psicologizantes, biologizantes ou mesmo sociologizantes ou antropologizantes na psicanálise). Lacan se referiu a Saussure e Jakobson; interpretou a *Verdichtung* e a *Verschiebung*, condensação e deslocamento) freudianas em termos de metáfora e metonímia; e colocou primeiramente uma concepção do inconsciente como estruturado como uma linguagem, e do sujeito como ser de linguagem ou ser falante. Mas podemos observar que tudo aquilo que Lacan tomou emprestado à linguística (como em relação a qualquer outro campo científico) foi de fato reelaborado por ele teórica e operacionalmente.

Assim, Pêcheux apresenta questões fundamentais para o entendimento de textos, leitura e sentido. Fundamentos que permitirão ao autor atuar no campo da ideologia e do sujeito. Malidier (2003, p.19) ainda diz, “É nesse momento que se ligam todos os fios constitutivos de um objeto radicalmente novo: o discurso”. Então, o sentido não dependerá apenas da posição em que o sujeito está, mas ocorrerá pelas significações efetivadas no processo discursivo.

Consideram-se a seguir ideias básicas que Michel Pêcheux descreve para formular a teoria do discurso, como: formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso.

1.3 Formação discursiva

O conceito de Formação discursiva (FD) foi construído a partir da obra *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault, publicada inicialmente em 1969. Este filósofo designa uma teoria para FD:

É a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. (FOUCAULT, 2013, p.70-71).

Portanto, para o autor, uma FD se estabelece a partir de uma determinada condição de existência. Foucault procura analisar a regularidade do enunciado e a descrição dos fatos.

Aprimorando o conceito de FD, Brandão (1994, p.38) diz que, “após ser concebida por Foucault, depois, elaborada por Pêcheux, a noção de FD representa na AD um lugar central da articulação entre língua e discurso”. A autora enfatiza que, após a primeira formulação sobre FD realizada por Foucault, Pêcheux constitui a concepção de discurso como prática.

Nas palavras de Pêcheux (2009, p.182):

Não há “discurso da ciência” (nem mesmo, a rigor, “discurso de uma ciência”) porque todo discurso é discurso de um sujeito – não, obviamente, no sentido behaviorista de “comportamento discursivo de um indivíduo concreto”, mas entendendo que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito, ao passo que o processo de conhecimento é um “processo sem sujeito”.

Assim, pressupomos que, através das palavras de Pêcheux, a origem de uma FD não é esta apenas, pois somos capazes de identificar em nós mesmos, como sujeitos, determinadas materializações que ocorrem em nosso dizer. Estas materializações indicam a posição-sujeito e posteriormente a filiação ideológica. O idealizador da AD ainda reforça que “a luta entre materialismo e idealismo não cessa jamais, de modo que, a cada época de uma ciência, no curso de seu desenvolvimento sem fim, essa luta se realiza através dos confrontos teóricos que caracterizam o front científico das questões, isto é, o front da luta pela produção dos conhecimentos” (PÊCHEUX, 2009, p.180). Palavras essas que interpretamos da forma que a formação discursiva em que o sujeito se filia, abrange diversos dizeres que, de uma forma ou outra, se relacionam na forma de paráfrases.

Brandão (1994, p.39) explica que a FD funciona de duas formas:

- a) a paráfrase: uma FD é constituída por um sistema de paráfrase, isto é, é um espaço em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade.
- b) o pré-construído: constitui, segundo Pêcheux, um dos pontos fundamentais da articulação da teoria dos discursos com a linguística.

Ou seja, o retorno ao que já foi dito está inserido a memória histórica relacionada ao discurso.

Finalizando o conceito de FD, Orlandi (2013, p.43) afirma que: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Para a autora, a formação discursiva se dá num sentido bem amplo, não apenas do ponto de vista sócio-histórico, mas também pelo já-dito e o que pertence à memória do sujeito.

A autora ainda reforça:

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (ORLANDI, 2013, p.43).

Portanto, a volta ao já-dito faz parte de um contexto histórico que está relacionado ao discurso. Assim, todo dizer será compreendido na sua relação com o já-dito e com a memória do dizer.

Essa memória do dizer, Orlandi vai chamar de interdiscurso:

1.4 Interdiscurso

Compreendemos o interdiscurso como elemento essencial na teoria de Pêcheux, uma vez que o mesmo possui diversas características quando se trata de discurso. Também tratado como memória discursiva e, nas palavras de Orlandi (2013), “este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva” (2013, p.31). Portanto, o interdiscurso permite dizeres que afetam o modo como o sujeito se apresenta numa determinada situação discursiva.

Podemos dizer também, que o interdiscurso é um conjunto de enunciados que determina o que cada indivíduo, produz num discurso. Desta forma, poderá ocorrer o apagamento da memória, do que foi dito por um sujeito em um determinado momento. A essa memória, Orlandi vai chamar de interdiscurso afirmando que;

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2013, p.33-34).

Sendo assim, é proposta pela AD a investigação dos dizeres que são atravessados pela memória. A autora ainda reforça que “o interdiscurso disponibiliza dizeres determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra.” (ORLANDI, 2013, p.44). Assim, podemos compreender que o interdiscurso é algo que situa-se em algum lugar independente, o qual Orlandi define como memória discursiva, é um fato que já foi dito e que acaba causando efeito no que está sendo dito. A autora ainda complementa:

O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2013, p.32).

Compreendemos assim, que há e sempre haverá uma relação entre um já-dito e algo que está sendo dito, e também, para Orlandi, todo discurso possui um sujeito, e todo sujeito possui uma ideologia.

1.5 Intradiscurso

Compreendemos intradiscurso como o mecanismo que permite ao sujeito falante, relacionar formulações já existentes com outras que poderão surgir. Ou seja, o sujeito quando pertencente a uma determinada formação discursiva reconhece dizeres.

Conforme Orlandi:

[...] há uma oposição entre interdiscurso e intradiscurso. Uma vez que a autora relaciona *interdiscurso* com o eixo da constituição, nas palavras da autora, “um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível.” (ORLANDI, 2013, p.32-33), e *intradiscurso* com o eixo horizontal, “que é aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.” (ORLANDI, 2013, p.33).

Segundo a autora, toda enunciação se encontra no cruzamento de dois eixos: o da memória, também chamado de constituição, e o da atualização do já-dito, também chamado de formulação. Essa relação entre interdiscurso e o intradiscurso, representa o dizível.

SEGUNDO CAPÍTULO: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES

2.1 Considerações gerais sobre leitura e produção textual

É através da leitura que nos é ofertada a possibilidade de compreensão do mundo, visto muitas vezes, de pontos de vista diferentes, seja transfigurado pela arte ou também por todo o universo simbólico. O leitor, por intermédio das imensas possibilidades de significação de um texto, põe em prática a capacidade do entendimento de ideias organizadas, sejam elas através de uma revista, jornal, internet ou principalmente em livros, e também é possível aumentar o seu prazer pela leitura juntamente com a compreensão dos vários elementos que envolvem o seu ambiente e a cultura de outras sociedades.

O ser humano adquire inúmeras vantagens ao utilizar a leitura em sua vida, pois a mesma remete a transformações diversificadas em diferentes espaços; a leitura sabe-se, é uma atividade que desenvolve a capacidade mental possibilitando um maior interesse em ler. O hábito de ler proporciona ao leitor a possibilidade de alcançar novos horizontes, transformando-o em um sujeito crítico. A prática da leitura pode também contribuir como ferramenta de conscientização do homem frente ao campo social, valorizando sua participação nos meios educacionais, culturais, sociais e até mesmo políticos.

O jovem normalmente se depara com duas oportunidades significativas na sua formação leitora. A primeira inicia-se no convívio familiar e a segunda ocorre durante a vida escolar. Deste modo, Zilberman (1993, p.16) afirma que “[...] a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade”. A partir daí, a criança dá início ao seu próprio processo de formação cidadã. A criança poderá ampliar, assim, através das práticas de leitura, seu crescimento individual e social, pois ela aperfeiçoa o direito de expressar-se livremente.

Tornou-se tão forte a relação entre leitura e escola, que uma está associada a outra em qualquer situação. Silva (2012, p.109) afirma que “a escolaridade, a escolarização e a leitura são fenômenos imbricados, sendo praticamente impossível falar de um sem remeter ao outro”. Não é possível falar de uma sem relacionar a outra, pela importância que ambas possuem no processo educacional, aqui se referindo à iniciação da prática leitora.

Há uma imensa necessidade de estudos sobre a prática da leitura e a produção textual, para que se compreendam os processos de aprendizagem da leitura e também as dificuldades encontradas na produção escrita. A leitura possibilita a reflexão sobre textos diferentes e,

consequentemente, aprimora a capacidade de argumentação, técnica esta que potencializa uma ampla visão de mundo, apurando um escritor esclarecido e participativo na sociedade. Pois sabemos que tanto a leitura quanto a escrita são processos sociais, que inserem o aluno na sociedade.

Este processo de inclusão social está ligado diretamente à Instituição Escola, elemento este que possibilita ao aluno, êxito na leitura e na escrita. De acordo com Silva (2002, p.42), “a escola é a principal responsável pelo ensino de ler e escrever”; a criança ao ingressar neste meio, poderá desenvolver técnicas eficientes para compreensão de todo e qualquer texto. A capacidade de análise crítica do mundo poderá ser aprimorada tornando-a um cidadão auto-crítico. O autor ainda reforça que: “Ler é, antes de tudo, compreender...” (SILVA, 2002, p.43). O leitor, por sua vez, necessita constituir um vínculo para interação com o texto, uma vez que este exercício poderá constituir um conhecimento utilizável por toda a vida.

A prática da leitura não está atrelada ao simples ato de ler, é necessário algo a mais nesse processo. Algo que reforça a importância do entendimento da ideia passada pelo autor, consequentemente, essa compreensão se dará a partir do momento que o leitor faça uma leitura crítica sem deixar que nada passe despercebido. As ideias até aqui apresentadas foram importantes para a compreensão do processo de leitura, mas como nosso trabalho se ancora na teoria da Análise do Discurso, passo a resenhar autores desta teoria que me ajudam a compreender melhor o processo de leitura e produção textual.

2.2 A relação da Linguística com a AD

Podemos pensar em um início para a linguística a partir da publicação dos apontamentos de Ferdinand de Saussure, no livro *Curso de Linguística Geral*, apontamentos estes que foram organizados pelos alunos de Saussure e posteriormente nos servem de referência para os estudos linguísticos.

Ao estudar as formas linguísticas de criação de um enunciado, comprovamos que a Análise do Discurso apoia-se nos conceitos e metodologias da linguística, pois ela (AD), segundo Orlandi (2013, p.19), formou-se partir de “três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. A AD, ao integrar um conjunto que articula o linguístico com o social, tendo como referência o discurso que é tanto social quanto histórico, fundamenta-se a partir da linguística.

Para Orlandi, ao analisar as condições de produção de um enunciado, a AD considera o momento em que o discurso é produzido e também demarca a enunciação. Já os encontros históricos e sociais, que ocorrem nos discursos e o já-dito que é constituído no interdiscurso, possibilitam que o discurso seja analisado através de dois segmentos: o segmento interno, no momento em que a formação linguística exige uma competência específica; e o segmento externo, através da formação ideológica. Assim Orlandi (2013, p.20), finaliza:

A Análise de Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a do discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Para a autora, a estruturação das Ciências Humanas e Sociais se tornaram obsoletas após a contribuição da Linguística e da Psicanálise, pois ambas refletem diretamente na maneira como a língua está materializada na ideologia e também na forma como a ideologia aparece na língua, uma vez que Pêcheux, nossa referência na AD, foi influenciado pela ideologia de Althusser e o discurso de Foucault.

Pêcheux diz que, antes do desenvolvimento da linguística, estudar a língua era unicamente analisar textos, formular opiniões. No entanto, hoje compreendemos que os efeitos linguísticos produzem sentidos e estes sentidos relacionam-se diretamente com a interpretação.

2.3 A leitura e a produção textual na perspectiva discursiva

Conforme Orlandi (1988, p.9), “A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos”. O que a autora defende é uma leitura minuciosa e atenta a todo e qualquer detalhe, leitura esta que possibilita diversas interpretações, mas não qualquer uma.

No que tange à leitura, pode-se dizer que ela envolve, no mínimo, duas posições sujeitos: o sujeito-autor e o sujeito-leitor. O primeiro é capaz, através do interdiscurso, de recuperar enunciados já ditos a partir dos quais posteriormente irá produzir um texto com início, meio e fim. E esse texto será lido pelo sujeito-leitor que, por sua vez, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, estará ao mesmo tempo produzindo seu próprio texto, ainda que mentalmente. A possibilidade de interpretações variadas só acontece com o leitor

capaz de visualizar uma determinada informação de diversos pontos. Assim, Orlandi (1988, p.11) afirma que “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”. A leitura está associada a um processo que visa também o reconhecimento do implícito, mesmo que este apareça pressuposto ou subentendido no texto. Assim, a leitura não se dá apenas naquilo que está explícito (dito), ela contempla também o implícito (não dito).

A construção de sentidos se dará a partir de outras leituras acrescidas de um contexto sócio-histórico em que esse texto está inserido, pois para que seja possível uma interpretação, o sujeito-leitor desconstruirá o texto e se manifestará na heterogeneidade constitutiva do discurso. Nesta mesma perspectiva, Indursky (2001, p.27) afirma: “É sabido que, sob nossas palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado”. A autora nos diz que a leitura faz parte de um processo interativo no qual o sentido não se encontra apenas no texto, mas no prévio conhecimento do leitor e a interação que se faz com o discurso existente no hoje e no ontem. Essa mesma interação citada faz com que o sujeito utilize a palavra, uma palavra que não é sua, pois ela já existia em outro lugar. Essa interação possibilita uma relação de parceria com o texto que está sendo analisado, pois este se encontra inserido num espaço discursivo que não está isolado, por isso o sujeito-leitor produz ideias que não são só suas, visto que o leitor produz um discurso que é afetado por outros valores ideológicos. Temos um sujeito envolvido num processo discursivo, sendo agora constituído um sujeito-leitor.

A autora ainda reforça que:

O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos, que tanto podem estar inscritos na mesma Formação Discursiva do sujeito que enuncia quanto em outra Formação Discursiva, seja ela “amigável” ou antagonica (INDURSKY, 2001, p.27-28).

Assim, essa relação com a heterogeneidade permite que aprendamos tanto com as FD diferentes que possibilitarão relações de comparação entre sujeitos inscritos na mesma ou em outra FD. A autora ainda frisa que “[...] o leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma FD. Isso implica dizer que o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não” (INDURSKY, 2001, p.34). Nesse sentido, mesmo diferentes em relação ao lugar social e à ideologia entre os dois sujeitos (leitor e autor), o leitor consegue produzir a sua leitura.

A leitura pode ser analisada em duas perspectivas, segundo Orlandi (1988, p.41):

Uma delas, de caráter mais prático, é a de fornecer subsídios para o ensino de leitura em uma escola. A outra de caráter menos prática liga-se ao fato de que a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância para a análise de discurso.

Em nossa dissertação nos interessa mais a segunda perspectiva, uma vez que essa irá ao encontro da importância para a análise do discurso, observando-se e levando em conta as condições sócio-históricas de um texto. Todo texto possui uma história, uma vez que uma leitura hoje pode ser diferente em outro tempo, conforme a mesma autora, que diz: “para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro” (ORLANDI, 1988, p.41). Então, para a autora, há vários fenômenos de variação que estão imbricados na afirmação de que a leitura possui sua própria história, uma vez que há leituras previstas para um texto, mas que sempre serão possíveis novas leituras de um mesmo texto.

Orlandi (1988) afirma que existem vários elementos que podem indicar a previsão de leitura de um determinado texto, como exemplo a sedimentação dos sentidos e a relação de intertextualidade. A autora recém citada aborda um aspecto muito interessante também no que se refere à leitura, dizendo que “toda leitura tem sua história e todo leitor tem sua história de leitura” e “O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (ORLANDI, 1988, p.43). Ou seja, a leitura só pode ser efetivada e compreendida após essa relação de conhecimentos do leitor, que se dará a partir da intertextualidade. Ela ainda afirma que “Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir o entendimento do texto. Essas considerações são de extrema importância para pensar a Produção Textual, uma vez que, em AD, Leitura e Produção Textual estão intrincadas de tal forma que uma ocorre relacionada à outra. A partir destas relações é possível a formação do sentido citado pela autora anteriormente. Orlandi (2013, p.26) ainda afirma que:

A análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte do processo de significação. Também procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

Em relação à leitura e interpretação, o sujeito poderá reconhecer a completude ou

também a incompletude de um texto, considerando as condições de produção, atribuindo a este mesmo texto significados. Os sentidos são formados através da leitura que ocorre pela paráfrase e polissemia.

Todo discurso possibilita o confronto entre a paráfrase e a polissemia, pois ambos possuem diferentes formulações sobre um mesmo dizer. Assim, Orlandi (2013, p.36) esclarece que “Essas duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente”. Esta continuidade citada pela autora garante a continuação da historicidade, uma vez que a paráfrase garante o que já foi dito indicando a história vivenciada, e a polissemia possibilita a ruptura com o mesmo, permitindo a construção de um novo sentido.

Este confronto entre a paráfrase e a polissemia permite a inovação discursiva, pois, caso contrário, o discurso seria sempre o mesmo, impossibilitando a progressão na historicidade. Orlandi (2013, p.36) ainda aponta que:

A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao lado que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação.

Como nosso objeto de estudo propõe a análise das propostas de produção textual nos livros didáticos do professor e do aluno, no próximo capítulo trataremos da produção textual, analisando a relação de intertextualidade e de interdiscursividade de fenômenos estes que permitem a absorção de elementos de outros textos e também de outros discursos.

É inegável a utilização da linguagem escrita de forma apropriada, apresentando através das letras o que se pensa e o que se deseja com clareza e principalmente com objetividade. Percebemos assim, que a produção textual não é apenas uma atividade que almeja o emprego adequado das normas gramaticais, ela visa sim a um propósito mais específico como uma possibilidade de comunicação e principalmente como uma forma de discurso. Discurso este que só existe por ser composto de referências sócio-históricas; tais referências vão constituir o intradiscurso, uma vez que ambos não conseguem ser compreendidos separadamente. Temos uma história composta por retardamento nas práticas de escrita, este fator negativo se deu por cerca de três séculos após o descobrimento do Brasil, pois neste período foi proibida a impressão e a circulação de livros. Acrescente-se a isso o fato de que no período colonial, imperial e início do republicano, o país era uma nação composta por milhares de analfabetos¹.

¹ Dados retirados do site da Organização dos Estados Iberoamericanos. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2015.

Acreditamos também que a produção textual é mais que um processo de organização de ideias, ela ocorre como uma forma de ação capaz de estabelecer vínculos e criar compromissos entre escritor e leitor. Assim, a prática da escrita permite o diálogo entre leitores através dos textos produzidos, aprimorando permanentemente as funções da linguagem. Produzir textos nos permite esbanjar a imaginação, manifestar nossas emoções, intuições, raciocínio, análise e principalmente a crítica. A linguagem aplicada por quem produz um texto é muito mais do que apenas o que se aprendeu na escola, pois o sujeito procura explicitar seu posicionamento sobre os conflitos decorrentes num mundo complexo que está sempre se atualizando, movimentando-se e, principalmente, modificando-se. A produção textual põe em prática, variadas relações de sentido que permitem o surgimento de inúmeras ideologias, saberes e interpretações.

Assim Orlandi (2013, p.69) diz que “o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc.”. A autora esclarece que não é a extensão que define o que é um texto, e tampouco se ele é escrito ou oral, o que realmente interessa é a sua significação. E a sua significação dependerá do lugar social em que o sujeito se inscreve.

Como para a AD o objeto de estudo está presente no texto, esta afirmação só pode ser efetivada pelo autor quando ele formula seu discurso acionando a memória discursiva, possibilitando uma relação com o já dito, ou seja, ele traz para o seu discurso o seu conhecimento de acordo com o imaginário do lugar em que se inscreve na sociedade. A autora ainda diz que o texto “representa uma contrapartida à unidade teórica” (2013, p.69), e que “o texto é texto porque significa” (2013, p.69).

Visando conceitos que nos permitam refletir sobre a importância das produções textuais, encontramos nesta autora, a significação da repetição histórica. “a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer do sujeito, fazendo fluir o discurso...” (2013, p.54). Para Orlandi, esta “historicização do sujeito” é a que permite ao mesmo poder desenvolver o discurso e também interagir, posicionando-se sobre qualquer assunto e também sobre a forma como a matéria textual produz sentido.

Desta forma, compreendemos que a produção textual está relacionada diretamente com a situação, ou seja, com um contexto sócio-histórico.

Nesta perspectiva, compreendemos a produção textual como uma forma de discurso no qual interferem questões sócio-históricas que têm relação com o interdiscurso. Assim, a produção textual possui uma linguagem composta por sistemas que, de uma forma ou outra, está sempre ligada aos acontecimentos sócio-históricos que surgem a partir de conexões entre

um já-dito e uma atualidade. Então, relacionar a prática de escrita com a AD é, antes de tudo, afrontar os sentidos, que podem estar enraizados, no entendimento estruturalista, pois a língua é uma estrutura e o dever do analista é avaliar a forma que está organizada e o funcionamento dos elementos que constituem o texto. De acordo com Costa (2009, p.113), “um sistema resulta da aproximação e da organização de determinadas unidades”, para o autor “sistema” é a palavra que constitui a definição do que é o estruturalismo para a linguística.

Para Saussure, o criador do estruturalismo, o termo empregado era “sistema”. De acordo com Costa (2009, p.114)

Saussure, o precursor do estruturalismo enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. À geração seguinte coube observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura.

Diferentemente da Linguística, a AD vê o texto como uma unidade de sentidos que não possui significado por si só, mas na sua historicidade, compreendida como os enredos, os acontecimentos e os sentidos do texto. Para Orlandi (2007, p.38), “o texto é de natureza sócio-histórica em que o linguístico pressupõe o discursivo”

Para a AD, o importante é a maneira que o texto é organizado na relação com a discursividade, que nada mais é do que a representação concreta evidenciada em um texto, pois assim será possível observar as condições de produção que surgem durante as práticas discursivas e que permitirão a organização dos recortes. Recurso que possibilitará a prática analítica de termos constituídos de diferentes materialidades significantes. Esse(s) recorte(s) permitirá(ão) ao analista, trabalhar com as diferenças materiais sem que as características significantes sejam perdidas. Assim, Orlandi (2013, p.68) afirma: “Não vemos nos textos os “conteúdos” da história. Eles são tomados como discursos, em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade”. A autora refere-se ao fato de que todo texto pode ser reflexo de um pensamento amadurecido que permite a exteriorização de forma sólida do posicionamento discursivo daquele que escreve.

Para Orlandi, o importante não são as palavras explícitas e sim a maneira como elas são ditas ou escritas. Ela reforça: “o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma letra até muitas frases, enunciados, páginas.” (ORLANDI, 2013, p.69). A autora explica que não é a extensão que qualifica um texto, a forma em que ele se apresenta se verbal ou oral, não altera sua definição. O que determina é a maneira como aparece a materialidade, pois ela é capaz de especificar as particularidades materiais de um texto.

A Análise do Discurso, centro do nosso referencial, é que dá sustentação às nossas reflexões. Nesta perspectiva teórica, a escrita é composta por fatos discursivos que tomam forma, partindo das formulações sócio-históricas em que o escritor esteja imerso. Portanto, a prática da escrita textual é produzida por sujeitos que elaboram enunciados a partir da memória discursiva para, desta forma, conseguir interagir com outros sujeitos.

Então, para que algo formulado seja compreendido dentro de um contexto, será necessária uma relação com um “já-dito” ou um “pré-construído”, que é a memória do dizer que se apresenta sobre a forma de *interdiscurso*. Termo que é explicitado por Orlandi (2013, p.33) como: “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”. Ou seja, conforme a autora, o discurso formulado só possui sentido porque a língua está inserida em uma memória histórica. Dá mesma forma, temos a intertextualidade, palavra que significa a intersecção de um texto com outro. Para tanto, Rossato e Peregrine (2004, p.179), citam Koch dizendo: “a intertextualidade ocorre quando um texto (intertexto) está inserido em outro produzido anteriormente, o qual faz parte da memória social ou dos interlocutores”. Portanto, a intertextualidade possibilita a relação de um texto com outro já lido e para a AD, há o interesse na interdiscursividade que Orlandi (2013) vai dizer que é o exterior que constitui um novo discurso, uma vez que esse exterior é responsável pelos sentidos que se originam de outro lugar e a autora o define dessa forma: “é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2013, p.31) Ou seja, o novo surge a partir de um já-dito.

Entendemos que, cada vez mais se tem a necessidade de aprimorar as práticas textuais, visto que possuímos uma situação educacional que ainda é jovem, está engatinhando. Cabe então à escola possibilitar aos alunos situações em que os mesmos possam produzir textos diversificados e de aproveitamento prático na vida em sociedade. Necessitamos então, cada vez mais, da escola e principalmente do acompanhamento dos professores. No entanto, deparamo-nos com uma realidade educacional de muita desvalorização social e financeira dos profissionais desta área, acrescida do desrespeito por parte de muitos alunos. Situação esta que, somada às obrigações internas exigidas pela escola e às exigências almejadas pela sociedade, irá interferir diretamente no trabalho do professor. Portanto, necessitamos de um sistema educacional que valorize o profissional docente, pois a qualidade da educação no país só não pode ser maior que a qualidade de seus professores, portanto, se o sistema oferecer condições adequadas para este profissional desenvolver o seu trabalho, são grandes as chances de o ensino ser melhor.

TERCEIRO CAPÍTULO: O LIVRO DIDÁTICO, A METODOLOGIA E AS ANÁLISES

3.1 O livro didático

É do saber de todos no que se refere à educação que o livro didático é de muita importância e possui um enorme valor, uma vez que se construiu uma forte relação entre o material didático e as práticas de ensino existentes na escola. A sua participação na história tem seu início em 30 de dezembro de 1938, com o Decreto Lei 1.006, e esta lei possibilita até hoje a criação de políticas educacionais que visam à utilização e ao aperfeiçoamento do material. O livro é utilizado como instrumento de reflexão dos conceitos e dos procedimentos aplicados e sugeridos pela proposta pedagógica da instituição.

No entanto, a sua utilização ainda não é feita de forma adequada, uma vez que muitos docentes relutam ao seu emprego, muitas vezes pela forma como o material didático é elaborado, com seguidas modificações, desusos e novas edições devido às previstas trocas nos governos, que muitas vezes abortam tudo que foi implantado pelo seu antecessor e acabam reformulando novamente o livro didático. Conforme Tagliani (2011), há uma oposição nítida à utilização do livro didático no final do século XX: “A oposição que, de certa maneira, ainda se mantém ao livro didático vem desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, quando o material didático era visto como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado...” (TAGLIANI, 2011, p.137). A resistência à utilização do material impresso já se estende por décadas, e são fatos antigos que persistem até hoje. Na Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Souza (2011), afirma:

Após este período inicial de implantação, as políticas educacionais voltadas ao uso do LD, (**livro didático**) influenciadas por ineficazes políticas governamentais, por críticas de educadores, pelas várias mudanças governamentais e pelo aumento significativo do público escolar, sofreram significativas mudanças ao longo dos anos (SOUZA, 2011, p.42) (grifo meu).

Os mesmos problemas surgidos desde a implantação do Decreto Lei se estendem até hoje, resultado da seriedade depositada na educação até a nossa atualidade. Acreditamos que o dia em que a educação receber o seu devido valor e seriedade, os resultados também se estenderão para as políticas governamentais e, conseqüentemente, para a elaboração dos livros didáticos.

Segundo este mesmo autor, é a partir da década de 80, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a elaboração do livro didático começa a ser realizada de uma forma diferente. Segundo ele:

[...] os LD começaram a prever a inserção do estudo dos gêneros. E a obediência aos PCN tornou-se inclusive uma exigência, uma vez que a avaliação e aprovação dos LDLP submetidos ao PNLD tinham como um dos critérios a abordagem dos gêneros textuais. Podemos afirmar que boa parte das considerações contidas no PCN tem origem nas ideias de Bakhtin. Alguns conceitos como, inferência, enunciação, gênero, interação, entre tantos outros, contidos no documento, são oriundos da obra bakhtiniana (SOUZA, 2011, p.44).

Para o autor, o controle exercido pelos PCN é significativo para a qualidade do material produzido. Lembramos que o trabalho do autor citado trata propriamente do livro didático de Língua Portuguesa, mas que nos serve de parâmetro para atingir uma amplitude maior em relação ao material didático.

A educação escolar objetiva preparar o estudante para o exercício da cidadania e também qualificá-lo para o trabalho; assim a utilização do livro didático poderá colaborar para a construção da ética e para o desenvolvimento social do estudante. Mas o que se pensa sobre a utilização do material didático pode sofrer significativas variações. Para Lajolo (2010, p.4), “A importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina”. A autora afirma que o livro didático influencia a sociedade com suas práticas e estratégias de ensino, quebrando o paradigma de que o livro pode ser apenas uma mercadoria.

Persiste ainda uma ideia de utilidade do livro didático que Tagliani (2011, p.137), diz que “o livro didático possui a concepção de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processo de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo”. A autora ainda cita Rojo e Batista (2003, p.49), afirmando que, para os autores, “essa concepção ainda existe e é pouco adequada para responder as exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”. Ela ainda diz que:

[...] numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o livro didático pode ser considerado como um instrumento que organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa, em diferentes contextos (TAGLIANI, 2011, p.137).

A importância do livro didático não se restringe apenas aos aspectos pedagógicos, uma vez que sua influência rodeia intencionalmente o mercado financeiro ao redor deste produto, pois o mesmo tornou-se uma importante mercadoria econômica. Como Orlandi (2003, p.82)

afirma “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. Podemos utilizar as palavras da autora para reforçar a importância do livro como mercadoria e, conseqüentemente, seu custo influenciará no acesso ao mesmo por uma expressiva parte da população escolar. Para Tagliani (2011, p.137), é consequência também da resistência à utilização do livro: “...interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização”. Somos detentores de um mercado de consumo que está sempre em crescimento, mas que tem como propósito principal o lucro, fator este que, de uma forma ou de outra, torna-se um grande obstáculo para o nosso, muito esperado, desenvolvimento educacional, que poderá resultar em livros didáticos amplamente abrangentes, que de certa forma poderão servir de guia para todo e qualquer professor. Segundo avaliações realizadas pelo órgão de pesquisa, Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012, p.292), os livros didáticos lideram os *Gêneros lidos frequentemente* seguidos pela Bíblia e os livros religiosos. Nos dados que compõem a pesquisa citada, Bíblia e livros religiosos estão separados, no entanto, se considerarmos ambos pertencentes ao mesmo gênero, os livros didáticos cairiam para a segunda colocação dos livros mais editados.

É fato que há um grande interesse financeiro das editoras, neste mercado que já está consolidado, uma vez que a possibilidade de lucros é considerável. Há uma disputa incansável por aqueles que almejam uma preferência dentro de uma determinada escola. E isso não se refere apenas a escolas particulares, pois as escolas públicas também são visadas. A editora vencedora no processo seletivo recompensará a escola presenteando-a com alguma ferramenta que poderá ser utilizada em benefício da comunidade escolar. Por este ponto de vista, não há problema, mas a situação muda quando o assunto chega, na qualidade didática do livro elaborado, assunto que voltaremos a explanar no seguimento na análise do capítulo de produção textual.

A instituição com o objetivo de atender à situação econômica existente passa a utilizar, em grande proporção, livros com fim exclusivamente didático, pois eles passam a fazer parte do dia a dia do estudante.

O contraditório em relação a estes dados é que o Brasil, sendo detentor da extensão territorial e população que possui, editando milhões de livros, em qualquer avaliação que participa, os brasileiros ficam numa classificação muito abaixo da esperada. Estas informações constam na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. É possível que este resultado inglório seja uma herança de uma prática usual dos livros como prescrições médicas ou apenas como manuais de instruções.

Então podemos pressupor que algo está errado, pois temos um elevado contingente populacional, o país produz milhões de livros didáticos que, de uma forma ou de outra, chegam até as salas de aula e, mesmo assim, temos números vergonhosos de aproveitamento nas provas que visam avaliar o desenvolvimento do estudante brasileiro. Existe sim a necessidade de uma reformulação educacional, mas, antes de tudo, devemos ter um programa educacional que seja mantido e apenas aperfeiçoado, diferentemente da maneira a qual acontece hoje em dia.

Não é irrelevante o fato de que o livro didático está chegando até a sala de aula para proporcionar momentos de interação entre professores e alunos, pois o mesmo funciona como uma ferramenta que possibilita atividades de linguagem, produção textual e oralidade.

Seguindo em parte o pensamento dos autores citados, mas em seguida tomando outro viés sobre o informado em relação ao livro didático, Orlandi (1988) expõe outro ponto de vista que também devemos considerar. Para a autora, é fato que nossa realidade presencia leituras associadas ao livro didático. Como a própria autora (1988, p.43) observa: “Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático”, ou seja, o que se trabalha ou discute sobre a prática da leitura em sala de aula foi elaborado não pelo professor, mas pelo autor do livro didático, que é responsável pela organização e seleção dos assuntos relacionados à oralidade e à prática textual.

3.2 Metodologia

Os procedimentos analíticos possuem como principal característica compreender o funcionamento do discurso. Portanto, cabe a nós ressaltarmos que realizamos a análise teórica em capítulos de ambos os livros. Destes, foram selecionados cinco, que tratam exclusivamente de produção textual e lembramos que o nosso objetivo não é a interpretação total da obra, mas sim averiguar como são encaminhadas as propostas de produção textual.

Apresentaremos neste capítulo o detalhamento da investigação realizada nos capítulos que tratam exclusivamente da produção textual existentes nos livros didáticos *Português Linguagens: volume único*/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, versão direcionada ao professor e também ao aluno. Evidenciaremos os objetivos almejados por nós e após indicaremos as etapas da análise.

Não podemos deixar de lembrar que, para a análise do livro didático, foi utilizado como referencial teórico Análise do Discurso que segue a linha francesa de Michel Pêcheux.

Com relação ao livro *Português: Linguagens*, o objetivo principal em nosso estudo é analisar a materialidade dos enunciados direcionados à produção de textos em cinco capítulos do livro citado, levando em conta os caminhos que são direcionados tanto no livro do professor quanto no livro do aluno.

Para tanto, seguiremos os seguintes passos:

- Detalhamento do objeto de estudo;
- Compreender a contextualização do Livro Didático;
- Identificação das Unidades do livro;
- Identificação dos capítulos destinados a Produção Textual;
- Análise das propostas de Produção Textual de cada unidade de Ensino e, comparação ao livro do aluno com o livro do professor.

3.3 Análises

Inicia-se aqui o detalhamento do nosso objeto de estudo. Apresentaremos a contextualização, seguida de um mapa descritivo e, por fim, apresentaremos as etapas da investigação.

O nosso objeto de estudo se dá baseado no livro *Português: Linguagens: volume único*, de Cereja e Magalhães (2013), um livro didático direcionado ao Ensino Médio, em que a atuação está voltada para o estudo da Língua Portuguesa, da Literatura e da Produção Textual. Desta forma, visamos analisar cinco capítulos cujos temas tratam de produção textual, de cada livro. Um direcionado ao professor e o outro que encaminha suas propostas ao aluno.

O *corpus* de pesquisa é composto por nove unidades que são divididas em capítulos (sessenta e dois) e projetos (nove). Cada capítulo das unidades está organizado em seções que abrangem as três disciplinas em questão: português, literatura e produção textual. É importante frisar que a indicação ao que se refere à língua portuguesa se nomeia *Língua: Uso e Reflexão*. Cada unidade possui um título e um subtítulo nomeado “A imagem em foco”. As seções que compõem os capítulos não obedecem a uma ordem fixa, pois elas contemplam propósitos variados.

A seção *Língua: Uso e reflexão* direciona-se aos conteúdos gramaticais. A seção *Literatura* apresenta os diversos gêneros que formaram a literatura brasileira acrescidos dos temas da literatura portuguesa. E, finalizando, a seção *Produção de Texto* concentra-se nos variados gêneros produzidos por escrito ou através da oralidade.

Devemos aqui observar que nosso objetivo está direcionado a analisar a maneira pela qual se dão as propostas de redações aplicadas no livro do professor e, concomitante, no livro do aluno. Para tanto, entendemos ser necessário contextualizar o organograma do livro didático.

Na unidade um, *A comunicação. A literatura da idade média ao quinhentismo*. A imagem em foco: *O nascimento de Vênus, de Botticelli*; é composto por oito capítulos (1 a 8), e um projeto.

Tabela 1 – Capítulos 1 a 8

CAPÍTULO 1	Língua: Uso e Reflexão	Linguagem, comunicação e interação
CAPÍTULO 2	Literatura	O que é a literatura?
CAPÍTULO 3	Produção de Texto	Introdução aos gêneros do discurso
CAPÍTULO 4	Produção de Texto	O poema
CAPÍTULO 5	Literatura	As origens da literatura portuguesa
CAPÍTULO 6	Língua: Uso e Reflexão	Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso
CAPÍTULO 7	Produção de Texto	O texto teatral escrito
CAPÍTULO 8	Literatura	O Quinhentismo no Brasil
VIVÊNCIA	Projeto	Palavra em cena

Na unidade dois, *Barroco: A arte da indisciplina*. A imagem em foco: *As vaidades da vida humana, de Harmen Steenwyck*, é composta por seis capítulos (9 a 14), e um projeto.

Tabela 2 – Capítulos 9 a 14

CAPÍTULO 9	Literatura	A linguagem do Barroco
CAPÍTULO 10	Produção de Texto	Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o comentário
CAPÍTULO 11	Língua: Uso e Reflexão	Introdução à Semântica
CAPÍTULO 12	Literatura	O Barroco em Portugal e no Brasil
CAPÍTULO 13	Produção de Texto	O debate regrado público
CAPÍTULO 14	Língua: Uso e Reflexão	A expressão escrita: acentuação
VIVÊNCIA	Projeto	Feira de inclusão digital

Na unidade três, *História Social do Arcadismo*. A imagem em foco: *O juramento dos Horácios, de Jacques-Louis David*, é composta por seis capítulos (15 a 20), e um projeto.

Tabela 3 – Capítulos 15 a 20

CAPÍTULO 15	Literatura	A linguagem do Arcadismo
CAPÍTULO 16	Produção de Texto	O artigo de opinião
CAPÍTULO 17	Língua: Uso e Reflexão	Estrutura e formação de palavras
CAPÍTULO 18	Literatura	O Arcadismo em Portugal e no Brasil
CAPÍTULO 19	Produção de Texto	O seminário
CAPÍTULO 20	Interpretação de Texto	O Enem e os cinco eixos cognitivos
VIVÊNCIA	Projeto	A arte brasileira no período colonial

Na unidade quatro, *História Social do Romantismo*. A imagem em foco: *Ajangadado Medusa, de Théodore Géricault*, é composta por oito capítulos (21 a 28), e um projeto.

Tabela 4 – Capítulos 21 a 28

CAPÍTULO 21	Literatura	A linguagem do Romantismo
CAPÍTULO 22	Literatura	O Romantismo em Portugal
CAPÍTULO 23	Produção de Texto	A notícia
CAPÍTULO 24	Língua: Uso e reflexão	O substantivo e o adjetivo
CAPÍTULO 25	Literatura	O Romantismo no Brasil – a poesia
CAPÍTULO 26	Produção de Texto	A entrevista
CAPÍTULO 27	Língua: Uso e reflexão	O verbo e o advérbio
CAPÍTULO 28	Literatura	O Romantismo no Brasil – a prosa
VIVÊNCIA	Projeto	Saraugótico: “Oh! My goth!”

Na unidade cinco, *História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo*. A imagem em foco: *As peneiradoras de trigo, de Gustave Courbet*, é composta por seis capítulos (29 a 34), e um projeto.

Tabela 5 - Capítulos 29 a 34

CAPÍTULO 29	Literatura	A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo
CAPÍTULO 30	Literatura	O Realismo em Portugal – O Realismo e o Naturalismo no Brasil
CAPÍTULO 31	Produção de Texto	A reportagem
CAPÍTULO 32	Língua: Uso e reflexão	O artigo e o numeral
CAPÍTULO 33	Literatura	O Parnasianismo no Brasil
CAPÍTULO 34	Produção de Texto	A crônica
VIVÊNCIA	Projeto	Jornal mural: Os focas

Na unidade seis, *História Social do Simbolismo*. A imagem em foco: *O homem alado ou O anjo perdido, de Odilon Redon*, é composto por sete capítulos (35 a 41), e um projeto.

Tabela 6 – Capítulos 35 a 41

CAPÍTULO 35	Literatura	A linguagem do Simbolismo
CAPÍTULO 36	Produção de Texto	A crítica
CAPÍTULO 37	Língua: Uso e reflexão	O pronome
CAPÍTULO 38	Literatura	O Simbolismo em Portugal e no Brasil
CAPÍTULO 39	Produção de Texto	O editorial
CAPÍTULO 40	Língua: Uso e reflexão	A preposição, a conjunção e a interjeição
CAPÍTULO 41	Interpretação de Texto	Competências e habilidades do Enem
VIVÊNCIAS	Projeto	Dois olhares: Entre a razão e a antirrazão

Na unidade sete, *História Social do Modernismo*. A imagem em foco: *Guernica, de Pablo Picasso*, é composta por oito capítulos (42 a 49), e um projeto.

Tabela 7 – Capítulos 42 a 49

CAPÍTULO 42	Literatura	O Pré-Modernismo
CAPÍTULO 43	Literatura	A linguagem do Modernismo
CAPÍTULO 44	Produção de Texto	O cartaz e o anúncio publicitário
CAPÍTULO 45	Língua: Uso e reflexão	Concordância verbal e nominal
CAPÍTULO 46	Literatura	O Modernismo em Portugal: a primeira geração
CAPÍTULO 47	Produção de Texto	O conto
CAPÍTULO 48	Língua: Uso e reflexão	A pontuação
CAPÍTULO 49	Literatura	O Modernismo no Brasil: a primeira geração
VIVÊNCIAS	Projeto	Arte em revista

Na unidade oito, *A segunda fase do Modernismo: A prosa e a poesia*. É composta por sete capítulos (50- a 56) e um projeto.

Tabela 8 - Capítulos 50 a 56

CAPÍTULO 50	Literatura	O romance de 30
CAPÍTULO 51	Produção de Texto	As cartas argumentativas
CAPÍTULO 52	Língua: Uso e reflexão	Regência verbal e regência nominal
CAPÍTULO 53	Literatura	A poesia de 30
CAPÍTULO 54	Produção de Texto	O texto dissertativo-argumentativo
CAPÍTULO 55	Literatura	O Modernismo em Portugal: e a segunda geração
CAPÍTULO 56	Interpretação de Texto	Competências e habilidades do Enem
VIVÊNCIAS	Projeto	Mostra de arte moderna: duas gerações

Na unidade nove, *A Literatura Contemporânea*, é composta por seis capítulos (57 a 62) e um projeto.

Tabela 9 – Capítulos 57 a 62

CAPÍTULO 57	Literatura	A geração de 45
CAPÍTULO 58	Produção de Texto	Como desenvolver as partes de um texto dissertativo-argumentativo
CAPÍTULO 59	Literatura	A literatura portuguesa contemporânea: do Neorrealismo aos dias de hoje
CAPÍTULO 60	Língua: Uso e reflexão	A colocação pronominal
CAPÍTULO 61	Literatura	Tendências da literatura brasileira contemporânea
CAPÍTULO 62	Interpretação de Texto	Competências e habilidades do Enem
VIVÊNCIAS	Projeto	Em dia com o Enem e o vestibular

3.3.1 As propostas de produção textual em cada unidade de ensino

Almejamos neste capítulo explicitar de maneira sucinta a forma em que são apresentadas as propostas de produção textual, a fim de verificar se há diferença na metodologia apresentada ao professor e posteriormente ao aluno, uma vez que foram

analisados capítulos do nosso interesse nos dois livros didáticos, o direcionado ao docente e o encaminhado ao discente.

A nossa análise direcionou o seu traçado em duas perspectivas, uma quantitativa e outra qualitativa. Num primeiro momento, conforme apresentado no capítulo anterior, o mapeamento das divisões por unidades, capítulos e posteriormente seções, se deu na base quantitativa. E no segmento da apresentação dos dados analisados, a base qualitativa se faz presente, uma vez que, sob a luz da análise de discurso, verificamos como são apresentados os gêneros e as atividades propostas no que tangem a produção textual.

Nosso estudo, como já foi citado anteriormente, possui nove (9) unidades compostas por sessenta e dois (62) capítulos que estão distribuídos em seiscentas e setenta e duas páginas (672). Dos referidos capítulos, dezoito (18) tratam especificamente de produção textual que é o nosso objeto de estudo.

Acreditamos que a produção de textos tem por objetivo tornar os alunos capazes de produzirem textos coerentes, coesos, estruturados e organizados. No entanto, o desenvolvimento desta prática ocasiona muitas dificuldades por parte do escritor, o que é possível, muitas vezes, pela família ou escola não proporcionarem à criança um contato sistematizado com materiais e também práticas de escrita e de leitura.

No nosso ponto de vista são vários os fatores que podem ser resultantes, muitas vezes, de um fraco desempenho do aluno na hora da escrita. A falta de organização para o desenvolvimento de um tema, a falta de domínio da língua culta, a falta de criatividade entre outros motivos. Assim, nosso interesse pelas práticas de produção textual se fortalece cada vez mais, pois necessitamos compreender como estão sendo aplicadas atividades que visam ao desenvolvimento do aluno como produtor de textos.

Nosso material de pesquisa é bem extenso, por isso a necessidade de realizarmos recortes nos capítulos e seções e dedicarmos nossa atenção às atividades de produção textual. Mesmo assim, nosso objeto de pesquisa continua extenso, como podemos comprovar no próximo parágrafo.

Encontra-se na tabela a seguir a disposição das seções, somente de produção de texto, para uma melhor percepção do que será apresentado.

Tabela 10 – Tópicos presentes nas seções

CAPÍTULO	TÓPICO PRESENTE NA SEÇÃO
CAPÍTULO 3	Introdução aos gêneros do discurso
CAPÍTULO 4	O poema
CAPÍTULO 7	O texto teatral escrito
CAPÍTULO 10	Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o comentário
CAPÍTULO 13	O debate regrado público
CAPÍTULO 16	O artigo de opinião
CAPÍTULO 19	O seminário
CAPÍTULO 23	A notícia
CAPÍTULO 26	A entrevista
CAPÍTULO 31	A reportagem
CAPÍTULO 34	A crônica
CAPÍTULO 36	A crítica
CAPÍTULO 39	O editorial
CAPÍTULO 44	O cartaz e o anúncio publicitário
CAPÍTULO 47	O conto
CAPÍTULO 51	As cartas argumentativas
CAPÍTULO 54	O texto dissertativo-argumentativo
CAPÍTULO 58	Como desenvolver as partes de um texto dissertativo-argumentativo

Dos dezoito (18) capítulos que tratam da produção textual, fizemos um novo recorte para que assim, fosse possível darmos conta e diferenciarmos de forma sucinta, as propostas de produção, tanto do livro do professor como do livro do aluno.

Dentre os capítulos apresentados como aqueles que tratam especificamente de produção de textos, optamos pelo critério de análise de temas que são mais recorrentes no ensino de produção textual nas escolas. Desta forma, nosso *corpus* de análise consiste em cinco capítulos (3, 10, 34, 54 e 58), dos quais nos ocuparemos na nossa análise.

Este recorte vai nos possibilitar a identificação de como são orientadas as propostas a serem seguidas tanto ao professor quanto ao aluno. Em outras palavras, deve nos possibilitar compreender as determinações ideológicas presentes nas propostas e os efeitos de sentido que se constroem a partir das respostas já dadas no livro do professor. Em síntese, esse processo poderá tornar compreensível a relação entre sentido e formação discursiva. Pois, para Orlandi (2013, p.59), “a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar”. A afirmação da autora vai ao encontro do que procuramos, ou seja, identificar semelhanças ou distorções nas propostas apresentadas, uma vez que visamos expor, através da interpretação, o entendimento dos efeitos de sentido.

Assim sendo, acreditamos que os capítulos selecionados, cinco ao total, ao olhar da AD, poderão ser considerados como um discurso que pode se transformar em uma unidade de análise. Encorpando o nosso objeto de análise Orlandi (2013, p.59), afirma que “Todo enunciado, dirá M. Pêcheux (idem), é linguisticamente descritível como uma série de pontos

de deriva possível oferecendo lugar à interpretação”. Segundo a autora, toda interpretação possibilita-nos compreender as relações significativas entre os elementos analisados.

As seções que contemplam a *Produção de Texto* utilizam a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros do discurso, sem esquecer de aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como: a descrição que aborda os vários gêneros, o ponto de vista narrativo que aborda os gêneros narrativos ficcionais, as técnicas de argumentação juntamente com a contra-argumentação que aborda os gêneros argumentativos. Também percebemos o interesse no trabalho com os gêneros orais.

Notamos também que o livro procura apresentar um trabalho sistematizado com debates, seminários, mesas-redondas, entrevistas, encenação de textos teatrais e a própria proposta de produção textual. Além desses gêneros citados, há projetos que tentam criar situações em que o aluno deve expressar-se oral e publicamente, como se estivesse participando de um programa de rádio ou tevê, num jornal falado ou até mesmo num júri.

Os gêneros do discurso são apresentados no livro de forma a aproximar o aluno dos discursos que normalmente circulam entre nós, almejando ampliar a competência discursiva e linguística do estudante. Percebemos também uma proposta visual de inserção de variadas formas sociais que ele, como cidadão, fará uso da linguagem. A proposta tenta mostrar ao aluno que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de discurso não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, como também para a percepção da realidade, indicando-lhe formas “concretas” de uma participação social da pessoa como cidadão.

Os projetos apresentados no objeto de pesquisa tentam criar situações que se aproximam de nossa realidade, exemplificando condições em que o gênero pode ser produzido, lido ou até mesmo ouvido. É notório que a proposta apresentada no livro analisado contraria o que normalmente é aplicado na grande maioria das escolas brasileiras, o desenvolvimento da descrição, narração e a dissertação, visto que muitas escolas (Ensino Médio) focam suas atividades na preparação do aluno para as provas de seleção do Enem, por exemplo. No entanto, nosso objeto de análise ocupa-se com métodos de ensino voltados à prática da produção de textos na perspectiva dos gêneros do discurso, visando aproximar o aluno desde cedo ao contato com a diversidade textual, ou seja, com textos que circulam no meio social, até mesmo os que expressam opinião.

Não podemos negar que é interessante a metodologia aplicada no livro didático em pauta, mas talvez essa prática de priorizar os textos que circulam no meio social deva ser aprimorada, ou trabalhada desde o ensino fundamental, uma vez que convivemos com a exigência de um grau de estudo elevado, para usufruir de melhores oportunidades no mercado

de trabalho. E a porta de entrada para a formação profissional dá-se através do ingresso no ensino superior, em que as Universidades Federais utilizam como ferramenta de avaliação o Exame Nacional do Ensino Médio e a Redação contempla o diferencial na classificação do aluno. Assim, nossa crítica centra-se à maneira a qual são apresentados os questionários que servem de base para a interpretação de textos, mais especificamente ao fato dos mesmos já virem com as respostas no livro do professor. Compreendemos que os recursos para uma tentativa de pensamento mais amplo acabam por ficar limitados e engessados ao que pensam os autores do livro.

Selecionamos cinco capítulos referentes à *produção textual* para que, de forma minuciosa, se faça a comparação necessária entre os dois livros, uma vez que esse recorte se tornou imprescindível para que alcançássemos nossos objetivos. Foram selecionados os capítulos:

- “*O que é gênero do discurso?*” (presente na unidade um, capítulo três, páginas 40 a 47);
- “*Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o comentário*” (presente na unidade dois, capítulo dez, páginas 117 a 123);
- “*A crônica*” (presente na unidade cinco, capítulo trinta e quatro, páginas 363 a 368);
- “*O texto dissertativo-argumentativo*” (presente na unidade oito, capítulo cinquenta e quatro, páginas 584 a 591);
- “*Como desenvolver as partes de um texto dissertativo-argumentativo*” (presente na unidade nove, capítulo cinquenta e oito, páginas 619 a 627)

O primeiro capítulo analisado é iniciado com a “Introdução aos gêneros do discurso”, onde a ideia principal é conscientizar o leitor do real significado de um texto. A introdução visa, através de questionamentos, não apenas fazer com que o leitor situe enunciados cotidianos, como textos também, “mas estimular o aluno a participar com seus colegas de uma conversa sobre a natureza e a função dos textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.40).

Após a introdução, a proposta segue com a apresentação de alguns textos, em que a proposta é possibilitar ao aluno a reflexão, de maneira descontraída, sobre a natureza dos textos que, ao circularem em nosso meio social, constituirão os gêneros textuais. Assim, o leitor estará familiarizado com o conceito essencial da proposta de produção textual da obra.

Seguem seis textos os quais são apresentados neste capítulo; apresentaremos somente o título, pois os textos constarão nos anexos.

- Texto I: Crianças infelizes;
- Texto II: Como fazer para evitar o câncer de pele?;
- Texto III: Do seu coração partido;
- Texto IV: Vale à pena investir em energia nuclear no Brasil?;
- Texto V: Por que sentimos calafrios e desconforto ao ouvir certos sons agudos como unhas arranhando um quadro-negro?;
- Texto VI: Brasil o único país em que a torcida é uniformizada pelos pés. (32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p.156);

Após a apresentação dos textos, há uma atividade de interpretação, composta por seis questões, que deverão ser respondidas conforme a análise dos textos apresentados no parágrafo anterior. Percebe-se claramente nas questões propostas uma certa inadequação, uma vez que elas não propõem nenhuma relação com a produção textual, apenas trabalham com a interpretação de texto que, no contexto do capítulo, se afasta do que caberia nessa seção, ou seja, questões de produção, tópicos para elaboração de textos, metodologias, estruturação etc.

As questões direcionadas ao aluno são as seguintes:

Na questão número um temos: O texto “Do seu coração partido” é narrativo, isto é, conta uma história. O texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante.

- a) Uma jovem costurava um traje de seda quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido. O que esse fato provocou na moça?
- b) O besouro conta à moça que a passagem de um mancebo partira o coração da rosa. Que efeito essa explicação causa na jovem costureira?

Como respostas para as duas alternativas, o livro do professor apresenta:

- a) *Ela perguntou a si mesma de onde vinha o sangue e olhou as próprias mãos.*
- b) *Ela abandona a costura, debruça-se na sacada e chama o rapaz.*

Na questão número dois temos: Compare os textos I e III. Ambos contam fatos. Entretanto, os fatos relatados são de naturezas diferentes.

- a) Qual deles conta uma história ficcional?
- b) Qual deles relata fatos que acontecem na realidade?

Como respostas para as alternativas, o livro do professor apresenta:

- a) *O texto III.*

b) O texto I.

Na questão número três temos: Observe os textos II e IV. Qual deles instrui, isto é, indica como devemos proceder para obter determinado resultado?

Como resposta o livro do professor apresenta: ***O texto II.***

Na questão número quatro temos: Os textos IV e V abordam assuntos ligados à realidade. Entretanto, cada um deles tem uma finalidade diferente.

a) Qual é a finalidade do texto IV?

b) E a do texto V?

Como respostas para as alternativas, o livro do professor apresenta:

a) ***Expressar a opinião de uma pessoa sobre um assunto do momento; essa pessoa defende sua opinião por meio de argumentos.***

b) ***Expor, transmitir um conhecimento.***

Na questão número cinco temos: O texto VI é um anúncio publicitário relacionado à Copa do Mundo de 2014. Qual é a finalidade dele?

Como resposta o livro do professor apresenta: ***Divulgar um produto, associando-o à Copa do Mundo.***

Na questão número seis temos: Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:

a) Narrar uma história fictícia;

b) Relatar fatos reais;

c) Expor conhecimentos formais, científicos;

d) Divulgar um produto ou uma ideia;

e) Argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista;

f) Instruir como proceder para obter um resultado.

Como resposta o livro do professor apresenta:

a) O texto III;

b) O texto I;

c) O texto V;

d) O texto VI;

e) O texto IV;

f) O texto II.

Em todas as questões, podemos observar que a formulação final para cada pergunta, ou opção para alternativas no geral, está direcionada a uma única resposta. Não há um sujeito livre que possa formular um novo pensamento ou apresentar ideias variadas em cada questão.

Na página seguinte, um novo questionamento, *O que é gênero discursivo?* Faz-se uma análise das relações que são possibilitadas de acordo com os textos apresentados na página anterior. O autor procura justificar o que é gênero do discurso partindo da perspectiva de sentidos apresentados em cada texto que, conseqüentemente, justificará os diferentes tipos de gêneros discursivos.

A próxima etapa trabalha no universo da literatura, onde o autor explica que são textos próprios da esfera artística e que podem ser divididos em: gênero lírico, épico, dramático e narrativos modernos. É conveniente salientar que, em todos os gêneros apresentados nesta etapa, o autor disponibiliza também textos que servem de exemplos para detalhar cada gênero discursivo.

- Gênero lírico é exemplificado por versos da obra poética de Fernando Pessoa;
- Gênero épico é exemplificado por uma estrofe do poema “Os lusíadas” dando ênfase à linguagem culta e à narração em 3ª pessoa. O autor apresenta também obras cinematográficas que podem pertencer também ao relativo gênero que servem como exemplos os filmes: *300*, de Zack Snyder; *Cruzada* e *Gladiador*, de Ridley Scott; *Troia*, de Wolfgang Petersen; *1900*, de Bernardo Bertolucci; *Ran*, de Akira Kurosawa; *Quilombo*, de Cacá Diegues;
- Gênero dramático é exemplificado por um fragmento da peça *Bodas de Sangue*, de Frederico García Lorca. O objetivo da demonstração deste diálogo é apresentar ao leitor a maneira como se constrói um enredo a partir da fala entre personagens;
- Gêneros narrativos modernos é apresentado de forma que o leitor reconheça tal modelo de gênero, a partir da identificação de romance, novela, conto e crônica;

O capítulo em si não diferencia nada significativo em relação aos dois livros analisados a não ser pelo fato das respostas. Percebemos, assim, com uma característica clara e inadequada à proposta anunciada, o fato de não haver nada que proponha uma criação de produção textual. Pois acreditamos ser importante a apresentação de propostas que contemplem de forma explícita e que possuam termos que direcionem, de forma mais objetiva, encaminhamentos à produção de textos.

O segundo capítulo analisado apresenta na primeira página *O hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o comentário*. Nesta seção, há uma constatação das alterações ocorridas com a popularização da internet, no que se refere a texto. Estão inclusos nesse pensamento os processos tanto de leitura como de escrita, no que tange ao texto digital. A relação do hipertexto para acessar, produzir e também interpretar as informações.

Dando seguimento do capítulo e apresentando uma nova seção, temos o e-mail como princípio a ser trabalhado. É apresentado ao leitor um e-mail enviado por uma aluna a um professor, com o envio de um trabalho e também a justificativa sobre o não cumprimento do prazo estipulado para entrega do mesmo.

Na sequência da seção, são apresentadas, para questionamento, cinco questões que visam à interpretação do e-mail enviado pela aluna ao professor.

Na questão número um temos: Os programas de computador que enviam e recebem e-mails registram importantes dados referentes às mensagens recebidas e enviadas, tais como endereço de e-mail de remetente e destinatário, títulos de arquivos anexos, assunto, data, hora, etc. Em relação ao e-mail em estudo, responda:

- a) Que justificativa a aluna deu para não ter enviado o trabalho por e-mail e, segundo a mensagem, quando o problema foi resolvido?
- b) Qual o dia e o horário em que a mensagem foi enviada?
- c) Suponha que o professor não aceitou a justificativa da aluna. Tendo em vista os dados da mensagem que aparecem na tela do computador, dê uma possível razão para essa decisão do professor.

Como resposta para as alternativas, o livro do professor apresenta:

- a) *A justificativa foi a de que ela estava sem internet e, segundo a mensagem, o problema foi resolvido pelo técnico pouco antes do envio do e-mail.*
- b) *Sábado, 26/5/2012, à 1h37.*
- c) *Pelo horário em que o e-mail foi enviado, o professor pode ter chegado à conclusão de que a aluna estava mentindo, visto que é pouco provável que um técnico tenha se ocupado do conserto do computador na madrugada de sexta para sábado.*

Na questão número dois temos: A estrutura do e-mail é relativamente livre. Geralmente há um vocativo, um cumprimento, o desenvolvimento do assunto, a despedida e a

assinatura. Apesar da liberdade quanto à estrutura, porém, é importante que não se perca de vista a situação de comunicação.

- a) No e-mail que enviou ao professor, como Mariana nomeou assunto?
- b) Levante hipóteses: essa escolha da aluna foi adequada? Justifique sua resposta.

Como respostas para as alternativas, o livro do professor apresenta:

a) O melhor trabalho da turma.

b) Resposta pessoal. Professor. Espera-se que os alunos percebam que a denominação “O melhor trabalho da turma” dá a impressão da arrogância e, por isso, a aluna corria o risco de despertar indisposição do professor para atender ao pedido que ele fazia.

Mesmo que tenhamos nos deparado com respostas direcionadas, nesta seção, como pode ser observado na letra b, o autor possibilita ao aluno uma resposta pessoal que terá como consequência diversos caminhos a serem percorridos. No entanto, o professor continua amarrado ao pensamento do autor.

Na questão número três temos: Além de não aceitar a justificativa do atraso na entrega do trabalho, o professor podia se sentir ofendido com o e-mail de Mariana e, por isso, não se dispôs a convidá-la para ser monitora nas aulas de reforço.

- a) Entre os itens registrados no e-mail, qual podia fazer com que o professor se sentisse ofendido?
- b) Releia este trecho do e-mail: “Sabe, eu até aceitaria ser sua monitora nas aulas de reforço.” Levante hipóteses: A maneira como Mariana se expressa nesse trecho do e-mail podia influenciar o professor na decisão de aceitá-la como monitora? Justifique sua resposta.

Como respostas para as alternativas, o livro do professor apresenta:

a) O título do arquivo do trabalho, no qual a aluna se refere ao professor como “chato”.

b) Sim, porém negativamente. Esse modo de se expressar dá a impressão de que Mariana se coloca em posição de superioridade, de alguém que tivesse sido convidada para a função. Institucionalmente, o convite deve partir do professor, e não do aluno.

Na questão número quatro temos: Em alguns gêneros digitais, como o e-mail e o bate-papo, a linguagem não segue a norma-padrão escrita. Observe a linguagem empregada no e-mail em estudo.

- a) O que está em desacordo com a norma-padrão escrita?
- b) Levante hipóteses: No e-mail lido, a linguagem pode ser considerada inadequada?

Como respostas para as alternativas, o livro do professor apresenta:

a) *Abreviações e mistura de pessoas do discurso.*

b) *Não, No e-mail de Mariana não há inadequações quanto à linguagem utilizada.*

Na questão número cinco temos: Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, reescrevam o e-mail de Mariana, tornando-o mais adequado ao objetivo que ela tinha em vista ao escrevê-lo. Para isso, considerem: finalidade do e-mail, perfil dos interlocutores, assunto estrutura, linguagem.

Como resposta o livro apresenta: *Envio agora o arquivo e ficaria muito grata se você pudesse lê-lo. Gostaria, ainda, de manifestar meu interesse pelo tema e por sua matéria e dizer que me sentiria honrada e ser monitora nas suas aulas, de reforço. Aguardo retorno. Atenciosamente, Mariana Marques, 1º B.*

Acreditamos que o e-mail não seria o melhor parâmetro, uma vez que o público jovem utilitário das mídias eletrônicas nem sempre obedece a regras básicas da Língua Portuguesa.

Passando para a próxima seção, temos uma proposta de produzir o e-mail. Inicia-se a seção citando as vantagens que a internet proporciona aos seus leitores, principalmente os de jornais e revistas. O assunto proposto é: *Sacolas plásticas.*

A seção continua com duas orientações para a elaboração e envio de um e-mail para um veículo de comunicação, fazendo com que o autor manifeste-se sobre um assunto de seu interesse. A proposta contém orientações para um planejamento do texto e, como exemplos, temos:

- Selecionar um site oficial do veículo de comunicação;
- Escolher um perfil para o leitor;
- Adequar à linguagem do texto evitando muita formalidade;
- Preencher campos como: destinatário, assunto, anexos (se houver), etc.

Continuando com as orientações, seguem “Revisão e Reescrita”, que tem por propósito observar a maneira da redação e da estruturação do texto, se a linguagem está de

acordo com os interlocutores, se os dados referentes a destinatários e assuntos estão escritos corretamente e se os arquivos estão nomeados com clareza e objetividade.

Dá-se também uma ênfase ao “Comentário” que é utilizado nos veículos de comunicação para indicações de *blog*, com cujos autores poderão falar diretamente através dessa ferramenta. No segmento da seção, tem-se um depoimento², em que o cantor e compositor Chico Buarque fala sobre alguns comentários feitos por leitores no site do artista.

É exposta também na seção, a possibilidade de criação de comentários fundamentados por um ponto de vista qualquer, contribuindo para uma discussão esclarecedora, sobre um assunto determinado. O objetivo da seção é explicitar que o comentário é um texto curto com estrutura variável, adicionando, de forma sucinta, informações ou até mesmo críticas. Na sequência, há um *post* sobre o *Código Florestal brasileiro*, realizado no blog de Marcelo Tas, jornalista e ex-apresentador do programa CQC, que é apresentado semanalmente na rede Bandeirantes de televisão.

Finalizando a seção e o capítulo, temos a orientação que o aluno averigüe com os colegas de classe, quantos colegas possuem blog e quantos alunos acompanham algum blog e indicariam uma futura leitura. Propõe-se novamente um (planejamento do texto) e a reescrita.

O terceiro capítulo analisado apresenta na primeira página à crônica, de Lourenço Diaféria, que possui o título de *Recado pro bolsinho da camisa*. Após esse início de capítulo, o livro apresenta um questionamento sobre o que é uma crônica, um gênero jornalístico ou literário. A seguir é apresentada uma atividade composta por seis questões dissertativas que propõem ao leitor elaborar respostas a partir das conclusões formadas da crônica do início do capítulo e resposta do questionamento apresentado.

O próximo tópico do capítulo tem como tema: Produzindo a crônica. É apresentado ao leitor a crônica de Fernando Sabino - *Notícia de jornal*. Neste capítulo, surge a primeira proposta de escrita ao leitor, Cereja & Magalhães propõem a leitura de um jornal do dia e, a partir de uma notícia do cotidiano, o leitor deve escrever, a exemplo de Fernando Sabino, uma crônica com o objetivo de despertar nas pessoas a atenção a partir de uma notícia normalmente vista como banal.

Seguem, no decorrer do capítulo, orientações ao leitor sobre o planejamento do texto como exemplo:

- Como divulgar a crônica que será escrita;
- Quem vai ler;

² O depoimento pode ser acessado através do site <http://www.chicobastidores.com.br/video/18/>.

- O que o escritor da crônica pretende com tal escrita;
- O planejamento de como construir uma narrativa;
- A abordagem do fato escolhido;
- O emprego da norma padrão;

Após o planejamento, o autor solicita ao leitor a revisão e reescrita.

Na continuidade do capítulo, Cereja & Magalhães desenvolvem o tópico *Tipos de discurso*. A proposta é apresentada com um texto para leitura “Do que são feitos os meninos? Bananas”, e após duas questões dissertativas que possuem o propósito de serem respondidas pelo leitor e, na sequência, uma explicação sobre as intenções do jornalista que escreveu sobre as possíveis intenções que o levaram a elaborar o referido texto. Cereja & Magalhães apontam para alguns trechos do texto nos quais a jornalista utilizou o discurso direto, o discurso indireto e também o discurso indireto livre.

No seguimento do capítulo, explicações individuais de cada modelo de discurso. No *discurso direto*, é utilizado como modelo para análise e explicação das características do referido discurso, uma anedota retirada de Ziraldo (PINTO, s.d., p.31-32); O próximo discurso comentado é o indireto. Neste, o autor apresenta um quadro que tem por objetivo mostrar as principais transformações que ocorrem na passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa; E, por último, é apresentado o conceito de que o discurso indireto livre “é uma fusão dos discursos direto e indireto, porque apresenta a fala ou o pensamento da personagem discretamente inseridos no discurso do narrador.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.370).

O capítulo encerra com mais um questionário, composto por três questões dissertativas, que exigirá do leitor a leitura dos conceitos apresentados nesta última etapa apresentada.

Um capítulo que aborda o gênero textual crônica e, por conseguinte, os tipos de discurso são apresentados da mesma forma nos dois livros, o do professor e o do aluno. E apenas uma proposta de redação na qual é mostrado passo a passo o que o leitor deverá executar.

O quarto capítulo analisado começa com a justificativa de que “Durante décadas, as aulas de produção de texto nas escolas brasileiras limitaram-se ao trabalho com três tipos de textos: a narração, a descrição e a dissertação.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.584). A proposta nesse capítulo trata especificamente da dissertação, por isso a presença desta ressalva sobre o trabalho que se aplicou nas escolas durante muitos anos. O autor conceitua o que é

dissertar e apresenta uma proposta de redação, que deverá ser elaborada após a leitura de um texto de inspiração denominado, *Um mundo por imagens*.

Na continuação do capítulo há um novo texto com o título *Narcisos do século XXI*³. Esse texto serve para proposta de leitura e interpretação em que, novamente, o leitor deverá responder a questões dissertativas sobre definições e situações apresentadas. E no livro do professor, as respostas já estão presentes e possuem uma definição bem clara de uma análise de conteúdo, uma vez que, de acordo com cada questão proposta, a devida resposta se encontra na linearidade do próprio texto, isso na maioria das perguntas.

Não podemos deixar de destacar a existência de uma diferença significativa entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p.681):

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. (2006, p. 682). E a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura.

Assim, a Análise de Conteúdo através de métodos qualitativos e quantitativos visa de forma técnica analisar os processos de comunicação e a Análise do Discurso visa um entendimento na perspectiva discursiva, relacionando o discurso com suas relações sócio-históricas.

A seguir, uma nova proposta de redação após a leitura de um texto retirado de T. Lovejoy e G. Rodrigues, *A máquina de chuva da Amazônia*, (FOLHA DE S. PAULO, 25/7/2007). (Com adaptações), direcionada num esquema já imposto pelos autores com o subtítulo *Planejamento do texto*, que o leitor deverá seguir:

- Possibilidade de publicação num *blog* ou mural da classe;
- Pensar no perfil dos leitores;
- Anotar ideias e argumentos;
- Pensar em um enunciado;
- Escolha dos argumentos pensados;
- Pensar em uma forma de concluir;
- Sugestão para que o sujeito escreva um rascunho para visualização da estrutura;
- Criar um título;

Para finalizar, é solicitada a Revisão e Reescrita, onde deverá ser realizada uma leitura observando os seguintes detalhes:

³ Texto disponível em <http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/05/11/ult7336u55.jhtm>.

- Se o ponto de vista sobre o que foi tratado no tema proposto foi adotado;
- Se o texto apresenta uma tese;
- Se os argumentos são bem desenvolvidos;
- Se a conclusão retoma o ponto de vista defendido;
- Se o título dado é atraente e coerente;
- Se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;

A página é finalizada com uma frase imperativa: Faça as alterações necessárias e passe o texto a limpo.

A nova etapa tem como tema *Escrevendo com adequação*. São apresentados dois textos: *Acesso à informação é motivo para ir à escola?* e *A hora da geração digital*. Esta etapa é focada na *Impessoalização da linguagem*, em que o exercício dar-se-á com três questões para interpretação, ambas de fácil compreensão a partir de uma simples leitura dos dois textos anteriormente apresentados. Cereja e Magalhães (2013) finalizam essa etapa com estratégias de impessoalização da linguagem.

Essas estratégias possuem características puramente gramaticais, como:

- Indeterminação do sujeito;
- Emprego da voz passiva e supressão do agente da passiva;
- Emprego de verbos como *haver, fazer, existir* e de expressões como *É preciso, Convém observar, É importante, É bom lembrar, etc;*

A finalização do capítulo se dá novamente com um questionário composto por três questões interpretativas e dissertativas, no qual o leitor deverá comprovar a sua compreensão das ideias propostas.

No quinto e último capítulo analisado, temos agora seções direcionadas ao que é frequentemente exigido em concursos, vestibulares e principalmente Enem. A dissertação argumentativa é o modelo textual que permite ao candidato ou aluno o desenvolvimento de um texto estruturando-se através de argumentos que sejam condizentes com a proposta solicitada.

A primeira seção apresenta uma das melhores redações do vestibular da Fuvest de 2011, segundo o autor do livro. Proposta que tinha como segmento norteador, “a análise de ideias e sugestões presentes em uma imagem e numa coletânea de textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.619). A redação elaborada nomeia-se *A contemporaneidade do*

“*Panis et circenses*”⁴. Após a análise sugerida ao aluno na presente seção, é proposta uma atividade de interpretação de texto composta por três questões.

Na questão número um temos: A tese ou ideia principal desenvolvida no texto encontra-se no 1º parágrafo. Qual é ela?

Como resposta o livro apresenta: *As ações e pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano.*

Na questão número dois temos: Considere as seguintes formas de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo: alusão histórica, provas concretas, argumentos de autoridade, enumeração, definição, citação ou testemunho, exemplificação, comparação e contraste, causa e consequência. Indique qual desses procedimentos foi utilizado nos seguintes trechos do texto:

- a) “O tempo é tido – ou dado – como o agente condicionante da vida contemporânea.”
- b) “Tornamo-nos escravos dos ponteiros, tornamo-nos vítimas de medidas que nos mesmos criamos.”
- c) “Quando G. Lipovetsky afirma que a cultura do sacrifício está morta”
- d) “O legado humano reduz-se porque não há tempo para deixar registros.”
- e) “O altruísmo e o amor natural e desinteressado já não existem, pois se vive em prol do individual.”
- f) “vive-se em prol do individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um ‘todo’ harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de ‘coletivo’”

Como resposta o livro apresenta:

- a) definição*
- b) enumeração e exemplificação*
- c) citação*
- d) causa e consequência*
- e) causa e consequência*
- f) contraste*

Na questão número três temos: A conclusão do texto em estudo é feita no último

⁴ E pode ser acessada através do site <http://www.fuvest.br/vest2011/bestred/118731.jpg>

parágrafo. Compare esse parágrafo com o 1º, o da introdução.

a) A ideia presente na conclusão coincide com as ideias expressas no parágrafo de introdução? Justifique sua resposta.

b) Os procedimentos mais utilizados para concluir um texto são de três tipos: síntese, proposta e surpresa. Com que tipo de conclusão o autor encerra o texto?

Como resposta o livro apresenta:

a) *Sim. Ele reafirma a ideia de que somos condicionados – pelos que defendem o estilo de vida baseado na rapidez – a viver de modo imediatista.*

b) *Há mistura desses três tipos, com predominância na síntese, uma vez que o autor retoma a ideia de que a velocidade e o imediatismo são valores aos quais fomos condicionados. Ele apresenta, indiretamente, a proposta de que devemos termos consciência desse condicionamento, reagir contra ele e salvar nossa essência humana e, ao finalizar o parágrafo com uma ironia – quando cita o tema do “pão e circo” como contemporâneo à globalização -, faz uso da surpresa.*

Na seção seguinte temos “*Tipos de Introdução do Texto Dissertativo-Argumentativo*”.

Encontramos agora um tópico que aborda fundamentos imprescindíveis para a elaboração de um bom texto. Conforme o autor “A introdução pode ser construída por um ou mais parágrafos. Quando o texto é construído pelo método dedutivo (do geral para o particular), é nela que se lança a ideia a ser desenvolvida” (2013, p.621). Há uma abordagem explícita de técnicas que visam ao aperfeiçoamento do aluno para com a escrita.

A seção está dividida por tópicos específicos que visam dar conta de como o aluno deve elaborar a sua introdução. O primeiro tópico chama-se *Formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial*, texto escrito por Marina Silva (FOLHA DE SÃO PAULO, 18-05-2012). Neste parágrafo, são apontadas características que formulam uma iniciação textual, para que a partir destas características seja possível a formulação de uma introdução em torno da qual o desenvolvimento será elaborado.

No segmento, é apresentado um parágrafo escrito por João Bosco Rabello, no jornal *O Estado de S. Paulo* (24/6/2012). Temos agora, uma introdução que é caracterizada por uma subdivisão dentro do mesmo parágrafo. Desta forma, serão desenvolvidos parágrafos de desenvolvimento, um analisando o argumento “falta de vontade política dos países desenvolvidos” e o outro elaborado a partir da “desidratação da chamada economia verde”, que narra fatos do insucesso de movimentos ambientalistas.

Temos, nos dois parágrafos anteriores, duas situações práticas e costumeiras de elaboração de uma introdução. Uma vez que são apontados recursos objetivos de construção

textual e, também, o aluno poderá dissertar sobre um assunto formulando uma introdução amarrada a apenas um tópico (como acontece no texto da Marina), ou da forma como João Bosco deu vida a um texto, partindo de dois tópicos (vontade política e desidratação da economia). Temos agora, uma situação real de orientação para elaboração de uma das partes de uma redação, que está construída de forma clara e objetiva, possibilitando ao aluno um aprendizado mais eficaz.

Essa seção é apresentada também por mais quatro possibilidades de formulação de uma introdução. Através de:

- Perguntas: Permitem ao escritor formular uma ou mais perguntas sobre o tema e ele próprio responde ao longo do texto. Neste tópico é apresentado um texto de Álvaro Pereira Junior (FOLHA DE SÃO PAULO, 23/6/2012);
- Exemplos: Permitem ao escritor ilustrar de forma simbólica, algo que poderá ser retomado várias vezes no texto. Neste tópico é apresentado um texto de Rubem Alves (2012, p.14);
- Citação: Permite ao escritor iniciar a sua introdução a partir de uma citação, o que provavelmente dará maior credibilidade ao seu ponto de vista, pois ele se apoia na opinião de outro sujeito. Neste tópico, são apresentados dois textos. Um de Hélio Schwartzman (FOLHA DE SÃO PAULO, 27/4/2012) e o outro, num texto sem a nomeação de autor, da *Folha de São Paulo* (10/6/2012);
- Roteiro: Permite ao escritor a demonstração de como ele pretende desenvolver o seu texto e a forma como irá fazê-lo. Neste último texto pertencente a essa seção, temos um parágrafo escrito por Marcelo Gleiser, no jornal Folha de São Paulo (10/6/2012).

Finalizando essa seção, temos novamente uma formulação rica em dados organizados pelo livro, uma vez que orienta o aluno a escolher modelos de introdução que podem ser elaborados pelo aluno. Os tópicos enriqueceram o capítulo com enorme clareza nas informações e também com uma linguagem fácil de ser compreendida pelo leitor.

A próxima seção visa possibilitar ao aluno estratégias que lhe permitirão elaborar, agora, o desenvolvimento argumentativo. Da mesma forma que foi constituído o tópico sobre a introdução, dar-se-á para essa nova etapa textual.

Os tópicos são apresentados assim:

- Comparação – Tem por objetivo possibilitar ao aluno o confronto de realidades diferentes. Tem-se aqui uma comparação de dados relacionados ao número de pessoas

com curso superior nos Estados Unidos e no Canadá (Leituras da História, maio 2012, p.15);

- Alusão histórica – São retomados acontecimentos do passado para explicar fatos do presente, no texto escrito pelo doutor Drauzio Varella, nomeado “*As raízes do racismo*” (FOLHA DE SÃO PAULO, 30/6/2012);
- Argumentos com provas concretas – Esse modelo de escrita é elaborado através da apresentação de números, dados estatísticos, resultado de pesquisas ou enquetes, cifras relacionadas a investimentos etc. Como exemplo é apresentado um texto que está disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ibge-revela-carencia-de-coleta-seletiva-de-lixo>.
- Argumentos consensuais – Consistem em afirmações que geralmente não necessitam de comprovações. Como por exemplo: “Todo ser humano precisa de uma boa alimentação e lazer”, “A poluição diminui a qualidade de vida nas grandes cidades”, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.624);
- Argumentos de autoridade ou de exemplo – Consistem no emprego de frases ou trechos pertencentes a especialistas de diversas áreas, que podem ser citadas tanto no discurso direto quanto no indireto. Como exemplo, é apresentado um texto em discurso indireto, no qual se fez um resumo das ideias de Michel de Montaigne (1533 – 1592). Autores Tiago Cordeiro e André Bergamin (REVISTA GALILEU, abril 2012, p.41);
- Argumentos de presença – Consistem em demonstrar, através de histórias, lendas ou parábolas, a ideia que se quer defender. Como exemplo é apresentado um texto escrito por Nelson Vitiello, para a revista *Pais & Teens*, ano 2, nº 3;
- Argumentos de retorção – Consiste, por parte do autor, em utilizar argumentos próprios do interlocutor, cujo propósito é destruí-lo. Como exemplo, temos um texto editado na *Folha de São Paulo*, (25/2/2012).

Essa seção também está muito bem elaborada, uma vez que está composta por tópicos que fundamentam princípios básicos para uma boa elaboração do *desenvolvimento*. Além de termos exemplos atuais indicados pelas datas de publicação, são assuntos que foram bem explicados para que o aluno tenha total êxito na elaboração do seu texto.

Para finalizar a parte de construção textual, temos a seção que trata dos *Tipos de Conclusão do Texto Dissertativo- Argumentativo*. Conforme o autor “Ela pode ser construída

a partir de pelo menos cinco procedimentos básicos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.625). São eles:

- Síntese – Consiste em realizar uma demonstração de parte dos princípios que ocasionaram consequências sobre um determinado tema abordado. Como exemplo, é apresentado um texto nomeado “Os emergentes do Bolsa Família”, publicado na revista *Isto É* (26/10/2011);
- Agregação – Consiste na utilização, para conclusão de uma ideia, de uma palavra que seja capaz de reunir todos os aspectos abordados no início e meio de um texto. Como exemplo, há uma redação realizada por um Candidato da Fuvest⁵;
- Proposta - Consiste na possibilidade de o autor realizar propostas ou sugestões para que o problema abordado seja solucionado. Frase do tipo “Somente quando cada um de nós fizer sua parte”, dão ideias do direcionamento que o autor deseja tomar. Como exemplo, é apresentado um texto escrito por Emiliano Urbim (2012), publicado na Revista Superinteressante, n. 285, que possui como título “Mercado do tempo”;
- Pergunta – Consiste na apresentação de uma pergunta que, devido ao alcance conseguido, tornar-se-á retórica, uma vez que sua resposta já foi apresentada no texto.
- Surpresa – Consiste na apresentação de parágrafos que estão sendo estruturados pelo uso das figuras de linguagem. Como exemplo, há um texto escrito pela “Lya Luft”, com o nome: Vamos queimar os dicionários, editados na revista *Veja* (14/3/2012).

Nessa seção, temos fomentados exercícios que visam analisar a censura a um dicionário por apresentar uma palavra com sentido pejorativo, de forma que ironicamente a escritora relaciona uma série de ações que possuem propósito de abolir questões que de maneira geral podem incomodar-nos. De acordo com Cereja e Magalhães (2013, p.626), “Na conclusão-surpresa, além da ironia e do humor, pode haver a citação de escritores, filósofos, estadistas, compositores e outros, de forma literal ou em forma de paródia. Pode haver também uma pequena história, que ilustre o que se desenvolveu [...]”.

Da mesma forma com que foi tratada a introdução e o desenvolvimento, agora percebemos uma idealização de possibilidades de construção de uma conclusão, as ideias estão bem amarradas com situações do dia a dia, ou seja, presentes no nosso meio social. Destacamos mais uma vez a linguagem de fácil interpretação, o que de certa forma facilita a comunicação com o aluno leitor. Nesta seção, foi apresentada uma proposta que realmente

⁵ Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/106820.jpg> Acesso em 23 jul. 2012

desenvolve práticas de produção textual que aproximam o aluno do que normalmente está sendo cobrado nos vestibulares, concursos e principalmente no Enem.

A última seção presente no capítulo propõe a prática textual. Está apresentada com o título *Produzindo o texto dissertativo-argumentativo*, que possui como enredo a possibilidade da utilização das ferramentas digitais em todas as áreas de atividades humanas. O autor propõe: “será que um jovem pode, hoje, viver bem sem ter acesso a essas ferramentas? Ele poderá competir em igualdade de condições no mundo da escola e do trabalho?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.627). No segmento, há uma apresentação de trechos de uma entrevista da professora da UFRGS, Léa da Cruz Fagundes, pioneira na utilização das mídias digitais voltadas à educação no Brasil e, posteriormente uma redação dissertativo-argumentativa com o tema “A inclusão digital dos jovens”⁶.

A seguir, constam instruções para que o aluno possa elaborar o texto solicitado. As orientações estão subdivididas em três etapas: Produzindo texto, Planejamento do texto dissertativo-argumentativo e Revisão e Reescrita.

No item “Produzindo texto”, é solicitado o planejamento dos procedimentos sobre o tema indicado e a escolha de um dos tipos de introdução exemplificados. Após a elaboração da introdução é proposta a organização textual através de um planejamento textual a partir de:

- Selecionar o perfil dos leitores;
- Posicionar-se de maneira clara e objetiva;
- Iniciar o texto a partir de um dos períodos da introdução selecionados;
- Observar se o desenvolvimento está de acordo com a introdução;
- Formular argumentos consistentes;
- Escolher um dos tipos de conclusão propostos;
- Utilização da linguagem culta;
- Não esquecer de acrescentar um título ao texto.

Após a elaboração do texto, realizar a revisão textual e a reescrita, não se esquecer de observar:

- Se o aluno se ateuve ao tema proposto e posicionou-se claramente;
- Se há uma tese, se ela resume o ponto de vista do aluno e se é fundamentada em argumentos;
- Se a conclusão está de acordo com o ponto de vista defendido;

⁶ O texto está disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/podemos-vencer-exclusao-digital-425469.shtml>. Acesso em 18 jul. 2012.

- Se o título é coerente;
- Se o texto como um todo é persuasivo;
- Se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua.

Temos aqui um capítulo inteiramente voltado para práticas de produção textual, estruturado e consistente em orientações que visam o aprendizado do aluno. A proposta *Como desenvolver as partes de um texto dissertativo-argumentativo*, no nosso ponto de vista, é a que mais corresponde à necessidade atual dos alunos de Ensino Médio, uma vez que o modelo de texto solicitado pelas Universidades é, em sua grande maioria, dissertações.

Entretanto, em outras unidades que contemplam a produção textual, encontramos, no livro analisado, atividades relacionadas à redação que em algumas situações propõem exercícios que se afastam de práticas de produção textual, uma vez que são propostas questões para análise e posteriormente interpretação de texto e essas questões, no livro didático do professor, são contempladas com respostas que, de uma forma ou outra, tornam o processo de ensino-aprendizagem engessado, deixando o docente “amarrado” a uma determinada resposta e dificultando ambos (aluno e professor) a pensarem novas possibilidades ou, até mesmo, fazendo com que o professor se acomode ao proposto pelo livro, sem pensar sua prática pedagógica.

Acreditamos sim que as práticas sociais e as atividades voltadas para a linguagem, que são apresentadas de forma bastante heterogêneas, devam contemplar também, o desenvolvimento de variadas propostas que trabalhem os diferentes gêneros, buscando aprimorar a capacidade de escrita através de diferentes textos, principalmente os que estão inseridos em nossa esfera de circulação, uma vez que acreditamos que trabalhar com produção textual em sala de aula é uma excelente oportunidade de se utilizar gêneros textuais e também a língua nos seus mais diversos empregos do cotidiano.

Percebe-se a intenção dos autores em trabalhar com gêneros apresentados no dia a dia, mas muito pouco se tratou da produção textual de forma objetiva. Concordamos, por outro lado, que aprimorar os gêneros textuais envolvendo o aluno em situações concretas da língua acarretará numa forma de utilização concreta dos recursos linguísticos necessários à escrita.

De um modo geral, compreendemos que o livro didático apresenta uma variável gama de atividades direcionadas à produção textual, no entanto, essas atividades estão mais focadas no aprimoramento interpretativo e conhecimento dos variados discursos nos três primeiros capítulos analisados e nas atividades voltadas à prática propriamente dita, se deixou restrita a apenas duas propostas concretas de redação, o que julgamos muito pouco para um livro didático que contempla uma grande responsabilidade para com seu leitor. Esclarecemos que,

de forma alguma somos contrários à prática de atividades de leitura, interpretação e produção de textos, uma vez que essas atividades se inter-relacionam, no entanto, como os autores optaram por separá-las, acreditamos que a proposta deveria contemplar mais a produção textual.

Comparando o livro do aluno com o livro do professor, concluímos que ambos são semelhantes, o diferencial dá-se apenas nas respostas dos questionários que são apresentadas no livro do professor. Esses procedimentos nos remetem ao pensamento de que “Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático.” (ORLANDI, 1988, p.43). Ou seja, o professor está aprisionado ao que é oferecido pelo livro, pois não há estratégias direcionadas a uma maneira diferenciada de ele trabalhar a disciplina em sala de aula.

A relação entre o objeto de análise e a teoria nos propiciou uma interpretação de determinantes histórico-sociais, visto que a Análise do Discurso, concebe o discurso como um objeto social cuja essência está na materialidade linguística. Os textos apresentados nas propostas de produção textual do último capítulo analisado, foram compreendidos a partir de uma relação com a exterioridade que tornou possível a percepção das regularidades do discurso. Conforme Orlandi (2013) “A Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (2013, p. 59).

Seguindo com a proposta de produção textual, temos que considerar que a Análise do Discurso contesta a leitura como simples decodificação, para estabelecer-se como condição de existência. Orlandi (2013) reforça que “A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (2013, p.59). Ou seja, a AD se propõe a exercitar a opacidade do texto. A autora ainda reforça que “Todo enunciado, dirá M. Pêcheux (idem), é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação” (2013, p. 59). Para a autora a atividade de leitura deve centrar-se não apenas no que está dito, mas principalmente no que está implícito.

Portanto, para a AD o que possui valor é a leitura enquanto discurso e não na simples condição de texto, pois um discurso possibilita uma estrutura e um acontecimento. Isso se torna possível a partir do cruzamento do intradiscurso com o interdiscurso, ou seja, a discursividade é um acontecimento que não pode ter o seu sentido esgotado nem pela linguagem e tão pouco pela história.

Dentre as propostas apresentadas elegemos o último capítulo analisado, uma vez que este, mais se aproxima da Análise do Discurso. Faz-se eclodir a linguagem e o sujeito leitor/escritor através da criação de um texto dissertativo que considera toda condução

elaborada por um sujeito histórico e situado, que não apenas se condiciona aos acontecimentos sociohistóricos, mas que administra esses acontecimentos. Conforme Pêcheux (2012) “O acontecimento em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (2012, p. 19). Para o idealizador da AD não devemos considerar um texto como uma unidade homogênea, mas como a iniciação de um processo discursivo que se dá a partir de um enunciado criando relações dialógicas em que se cruzam questões sobre *língua, história e sujeito*.

É também através da construção textual que surge o processo de autoria que faz parte da textualidade, pois o autor se constitui através da textualização tomando forma a partir da elaboração de um texto. Finalizando, a leitura é uma atividade que se caracteriza tanto pela prática da intertextualidade como da interdiscursividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo tematizar e questionar as propostas de produção textual em capítulos de dois livros de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio, um de utilização docente e o outro para utilização discente. De forma prática, o estudo consistiu, primeiramente, na análise dos capítulos que tratam de produção textual no livro do professor. Posteriormente, nos concentramos na análise individual de cada capítulo, de ambos os livros, para compreendermos possíveis diferenças nas propostas de redação fornecidas pelos livros e toda a análise teve como base a fundamentação teórica da linha francesa de Michael Pêcheux.

Através da análise individual dos capítulos já citados, foi possível percebermos aspectos importantes na maneira com que são apresentadas as propostas, uma vez que foram observadas as opções que revelam as estruturas textuais nos diferentes tipos de gêneros. De maneira geral, o estudo mostra atividades práticas de leitura, as quais almejam direcionar o leitor a um encaminhamento “correto” para a construção de textos.

Desta forma, os capítulos estruturados com todas essas características, nos permitiram compreender as variações propostas para a produção textual nos diferentes gêneros existentes e, também, nos possibilitou sinalizar lacunas necessárias à prática textual. Uma vez que os alunos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita redacional, recebem orientações extremamente direcionadas a um único caminho que, de forma geral, prejudica o leitor, uma vez que lhe é negado um pensamento mais abrangente.

Da mesma forma que se tornou reduzida a possibilidade de pensamento amplo para o aluno, o professor fica bitolado ao pensamento do autor do livro, uma vez que os capítulos são compostos por textos que objetivam a leitura e interpretação e, desta forma, o professor acaba abdicando da oportunidade de ofertar novos caminhos, pensar em alternativas e, o principal, possibilitar ao aluno o pensamento além da linearidade do texto.

No desenvolvimento do estudo, foi possível também compreendermos que o ato de produzir textos é uma atividade que poderia ser muito mais desenvolvida nas séries finais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos variados gêneros textuais, pois concordamos que eles são fundamentais no aprendizado de cada aluno. Diferentemente do que foi visualizado neste estudo, pois entendemos que no Ensino Médio, o aluno deve praticar de forma incansável, atividades voltadas para o que realmente é exigido em vestibulares e no próprio Enem – Textos dissertativo-argumentativos -, na maioria dos capítulos analisados, constatamos digressões ocasionadas pelo uso de técnicas inadequadas para o que é proposto no capítulo.

Desta forma, vislumbramos através dos resultados deste estudo, que é importante a relação entre a leitura, a Análise do Discurso e a produção textual, pois é através da AD que conseguimos atribuir sentidos aos enunciados, dependendo da formação discursiva em que se inscreve o sujeito-leitor. Salientamos, no entanto, que esses enunciados sempre são passíveis de diferentes interpretações, tendo em vista o movimento das fronteiras de toda FD.

Acreditamos que nós, docentes, somos os principais responsáveis pelo desenvolvimento de técnicas que visam capacitar o aluno para as práticas textuais, uma vez que as dificuldades e particularidades da escrita só podem ser observadas pelos professores. Não queremos, de forma alguma aqui, impor o que é certo ou errado nas práticas redacionais, fazemos sim, uso de um pouco de nossa experiência no trato do dia a dia com alunos do Ensino Médio, compartilhando os medos, as angústias e principalmente os sonhos, pois somos cientes de que um trabalho nunca chega ao fim, ele sempre deixará possibilidades de um novo (re)começo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marcelo. Entrevista com Léa Fagundes sobre a inclusão digital. **Nova escola**, [sem data de publicação]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/podemos-vencer-exclusao-digital-425469.shtml>> Acesso em: 18 jul. 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, Rubem. **Pimentas**. São Paulo: Planeta, 2012.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105097/1938_Decreto-Lei%20n%C2%BA%201006.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 out. 2015.

BUARQUE, Chico. **Vídeo do dia**: comentários na internet. 01m27s. Disponível em: <<http://www.chicobastidores.com.br/video/18>> Acesso em: 15 out. 2015.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p.679-84, Out./Dez. 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**: volume único. 4ª Ed. São Paulo: Atual, 2013.

CORDEIRO, Tiago; BERGAMIN, André. Naufrágio Humano. **REVISTA GALILEU**, abril 2012, p.41.

COSTA, F. C. V. Leitura e escrita: os gestos de interpretação na correção de textos escritos nos “laboratórios de redação”. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.37, n.3, p.51-60, set./dez. 2009.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil.

Revista Letras UFSM, n.27, p.39-46, 2003. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11896/7318>> Acesso em: 28 set. 2015.

FOUCAULT, M. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade**. (1984). In op. cit. Vol. V. Rio, 10 de agosto de 2010.

_____. O sujeito e o Poder (1983). In: RABINOW, P.; DREYFUS. **Foucault, Uma Trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.280-299.

_____. **A arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio e Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FUVEST. Redação. 2010. Disponível em:

<<http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/106820.jpg>> Acesso em: 23 jul. 2012

_____. Redação: Narcisos do século XXI. 2010. Disponível em:

<<http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/05/11/ult7336u55.jhtm>> Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Redação. 2011. Disponível em:

<<http://www.fuvest.br/vest2011/bestred/118731.jpg>> Acesso em: 23 jul. 2012.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, Freda. Da Heterogeneidade do Discurso À Heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo da Leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. A leitura e a escrita como práticas discursivas./ [organizado por] Aracy Ernst-Pereira, Susana Bornéo Funck. – Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.33-80.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do mundo**. 6ª ed. 16ª impr. São Paulo: Ática, 2010.

LOVEJOY, T.; RODRIGUES, G. A máquina de chuva da Amazônia. **Folha de São Paulo**, 25/7/2007.

LUFT, Lya. Vamos queimar os dicionários. **Veja**, 14/3/2012.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (Re) ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: Uma retomada em Althusser e Lacan. **Alfa**, São Paulo, v.54, n.1, p.113-127, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Interpretação; autoria e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PINTO, Ziraldo Alves. **Mais anedotinhas do Bichinho da Maçã**. São Paulo: Melhoramentos, S.d., p.31-32.

ROSSATO, Silvana Laurini; PEREGRINI, Célia Helena. **Intertextualidade e Polifonia: Semelhanças e Diferenças**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012. p.117-126. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2015.

SILVA, Marina. Formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial. **Folha de São Paulo**, 18/05/2012.

SOUZA, A. G. **Estudo dos Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa como Ferramenta para as Práticas Linguísticas e Sociais**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2011.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizado. **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, p.135-148, 2011;

URBIM, Emiliano. Mercado do tempo. **Superinteressante**, n. 285, 2012.

VARELLA, Dráuzio. As raízes do racismo. **Folha de São Paulo**, 30/6/2012.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____ (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Textos para interpretação do capítulo I página 41

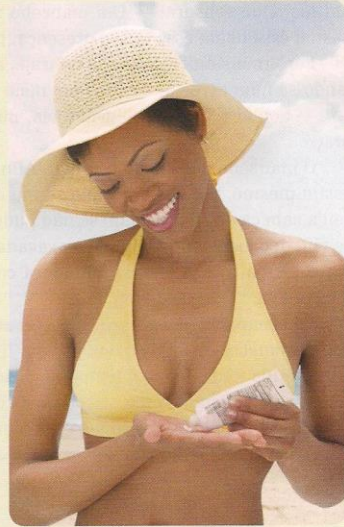
Professor: A finalidade desta atividade é levar os alunos a refletir, de forma descontraída, sobre a natureza dos textos que, ao circularem socialmente, constituem os gêneros textuais, elemento essencial à proposta de literatura e produção textual desta obra. Sugerimos que a atividade seja desenvolvida oralmente e de maneira coletiva.

TEXTO II

Como fazer para evitar o câncer de pele?

A exposição prolongada e repetida da pele ao sol causa o envelhecimento cutâneo, além de predispor a pele ao surgimento do câncer. Tomando-se certos cuidados, os efeitos danosos do sol podem ser atenuados. Aprenda a seguir como proteger sua pele da radiação solar.

- Use sempre um filtro solar com fator de proteção solar (FPS) igual ou superior a 15, aplicando-o generosamente pelo menos 20 minutos antes de se expor ao sol e sempre reaplicando-o após mergulhar ou transpiração excessiva (saiba mais sobre filtros solares e FPS).
- Use chapéus e barracas grossas, que bloqueiem ao máximo a passagem do sol. Mesmo assim use o filtro solar, pois parte da radiação ultravioleta reflete-se na areia, atingindo a sua pele.
- Evite o sol no período entre 10 e 15 horas.
- A grande maioria dos cânceres de pele localiza-se na face, proteja-a sempre. Não se esqueça de proteger os lábios e orelhas, locais comumente afetados pela doença.
- Procure um dermatologista se existem manchas na sua pele que estão se modificando, formam “cascas” na superfície, sangram com facilidade, feridas que não cicatrizam ou lesões de crescimento progressivo.
- Faça uma visita anual ao dermatologista para avaliação de sua pele e tratamento de eventuais lesões pré-cancerosas.



Masterfile/Other Images

(<http://www.dermatologia.net/novo/base/cancer.shtml>)

TEXTO III

Do seu coração partido

Sentada junto à sacada para que com a luz lhe chegasse a vida da rua, a jovem costurava o longo traje de seda cor de jade que alguma dama iria vestir.

Essa seda agora muda — pensava a costureira enquanto a agulha que retinha nos dedos ia e vinha — haveria de farfalhar sobre mármore, ondeando a cada passo da dama, exibindo e ocultando nos poços das pregas seu suave verde. O traje luziria nobre como uma joia. E dos pontos, dos pontos todos, pequenos e incontáveis que ela, aplicada, tecia dia após dia, ninguém saberia.

Assim ia pensando a moça, quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido.

De onde vinha esse sangue? perguntou-se em assombro, afastando a seda e olhando as próprias mãos limpas. Levantou o olhar. De um vaso na sacada, uma roseira subia pela parede oferecendo, ao alto, uma única rosa flamejante.

ANEXO B – Textos para interpretação do capítulo I página 42

— Foi ela — sussurrou o besouro que parecia dormir sobre uma folha. — Foi do seu coração partido.

Esfregou a cabeça com as patinhas. — Sensível demais, essa rosa — acrescentou, não sem um toque de censura. — Um mancebo acabou de passar lá embaixo, nem olhou para ela. E bastou esse nada, essa quase presença, para ela sofrer de amor.

Por um instante esquecida do traje, a moça debruçou-se na sacada. Lá ia o mancebo, afastando-se num esvoejar de capa em meio às gentes e cavalos.

— Senhor! Senhor! — gritou ela, mas nem tão alto, que não lhe ficaria bem. E agitava o braço.

O mancebo não chegou a ouvir. Afinal, não era o seu nome que chamavam. Mas voltou-se assim mesmo, voltou-se porque sentiu que devia voltar-se ou porque alguém do seu lado virou a cabeça de súbito como se não pudesse perder algo que estava acontecendo. E voltando-se viu, debruçada no alto de uma sacada, uma jovem que agitava o braço, uma jovem envolta em sol, cuja trança pendia tentadora como uma escada. E aquela jovem, sim, aquela jovem o chamava.

Retornar sobre os próprios passos, atravessar um portão, subir degraus, que tão rápido isso pode acontecer quando se tem pressa. E eis que o mancebo estava de pé junto à sacada, junto à moça. Ela não teve nem tempo de dizer por que o havia chamado, que já o mancebo extraía seu punhal e, de um golpe, decepava a rosa para lhe oferecer.

Uma última gota de sangue caiu sobre a seda verde esquecida no chão. Mas a moça costureira, que agora só tinha olhos para o mancebo, nem viu.

(Marina Colasanti. 23 histórias de um viajante. São Paulo: Global, 2005. p. 157-9. by Marina Colasanti.)

TEXTO IV

Vale a pena investir em energia nuclear no Brasil?

Creio que ainda não temos estudos suficientes para o uso da energia nuclear, principalmente em um país como o Brasil, onde a estrutura e segurança dificilmente são prioridades. Acho que devíamos investir em outros métodos de energia, alguma energia sustentável e segura. Agora, devemos nos preocupar um pouco mais com o planeta e com a segurança das pessoas, para garantir um futuro.

(<http://blogs.estadao.com.br/radar-economico/2011/03/18/vale-a-pena-investir-em-energia-nuclear-no-brasil/>)

TEXTO V

Por que sentimos calafrios e desconforto ao ouvir certos sons agudos — como unhas arranhando um quadro-negro?

Esta é uma reação instintiva para protegermos nossa audição. A cóclea (parte interna do ouvido) tem uma membrana que vibra de acordo com as frequências sonoras que ali chegam. A parte mais próxima ao exterior está ligada à audição de sons agudos; a região mediana é responsável pela audição de sons de frequência média; e a porção mais final, por sons graves. As células da parte inicial, mais delicadas e frágeis, são facilmente destruídas — razão por que, ao envelhecermos, perdemos a capacidade de ouvir sons agudos. Quando frequências muito agudas chegam a essa parte da membrana, as células podem ser danificadas, pois,

ANEXO C – Primeira parte questionário página 43

quanto mais alta a frequência, mais energia tem seu movimento ondulatório. Isso, em parte, explica nossa aversão a determinados sons agudos, mas não a todos. Afinal, geralmente não sentimos calafrios ou uma sensação ruim ao ouvirmos uma música com notas agudas.

Não podemos acrescentar outro fator. Uma nota de violão tem um número limitado e pequeno de frequências — formando um som mais “limpo”. Já no espectro de som proveniente de unhas arrastando um quadro-negro (ou do atrito entre isopores ou entre duas bexigas de ar) há um número infinito delas. Assim, as células vibram de acordo com muitas frequências e aquelas presentes na parte inicial da cóclea, por serem mais frágeis, são lesadas com maior facilidade. Daí a sensação de aversão a esses sons agudos e “crus”.

Ronald Ranvaud
Departamento de Fisiologia e Biofísica, Universidade de São Paulo
(Ciência Hoje, nº 282, p. 4.)



(32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 156.)

1. O texto "Do seu coração partido" é narrativo, isto é, conta uma história. O texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante.
2. Uma jovem costurava um traje de seda quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido. O que esse fato provocou na moça?
Resposta: a si mesma de onde vinha o sangue e olhou as próprias mãos.
3. O besouro conta à moça que a passagem de um mancebo partira o coração da rosa. Que efeito essa explicação causa na jovem costureira? *Ela abandona a costura, debruça-se na sacada e chama o rapaz.*
4. Compare os textos I e III. Ambos contam fatos. Entretanto, os fatos relatados são de naturezas diferentes.
- a) Qual deles conta uma história ficcional? *O texto III.*
- b) Qual deles relata fatos que acontecem na realidade? *O texto I.*
5. Observe os textos II e IV. Qual deles instrui, isto é, indica como devemos proceder para obter determinado resultado? *O texto II.*
6. Os textos IV e V abordam assuntos ligados à realidade. Entretanto, cada um deles tem uma finalidade diferente. *Expressar a opinião de uma pessoa sobre um assunto do momento; essa pessoa defende sua opinião por meio de argumentos.*
- a) Qual é a finalidade do texto IV?
- b) E a do texto V? *Expor, transmitir um conhecimento.*
7. O texto VI é um anúncio publicitário relacionado à Copa do Mundo de 2014. Qual é a finalidade dele? *Divulgar um produto, associando-o à Copa do Mundo.*

PRODUÇÃO
DE TEXTO

ANEXO D – Segunda parte questionário página 44

6. Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:
- a) narrar uma história fictícia; o texto III
 - b) relatar fatos reais; o texto I
 - c) expor conhecimentos formais, científicos; o texto V
 - d) divulgar um produto ou uma ideia; o texto VI
 - e) argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista; o texto IV
 - f) instruir como proceder para obter um resultado. o texto II

O QUE É GÊNERO DO DISCURSO?

Ao desenvolver a atividade anterior, você deve ter observado que os textos foram produzidos em situações e contextos diferentes e que cada um deles cumpre uma finalidade específica. Se o objetivo do locutor é, por exemplo, instruir seu interlocutor, ele indica passo a passo o que deve ser feito para se obter um bom resultado. Se é expressar sua opinião e defender um ponto de vista sobre determinado assunto, ele produz um texto que se organiza em torno de argumentos. Se é contar fatos reais ou fictícios, ele pode optar por produzir um texto que apresente em sua estrutura os fatos, as pessoas ou personagens envolvidas, o momento e o lugar em que os fatos ocorreram. Se é transmitir conhecimentos, o locutor deve construir um texto que exponha os saberes de forma eficiente.

Assim, quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados **gêneros do discurso** ou **gêneros textuais** e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal. De acordo com o momento histórico, podem nascer um gênero novo, podem desaparecer gêneros de pouco uso ou, ainda, um gênero pode sofrer mudanças até transformar-se em um novo gênero.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero é feita de acordo com os diferentes elementos que participam do contexto, tais como: quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc.

Os gêneros discursivos geralmente estão ligados a **esferas de circulação**. Assim, na *esfera jornalística*, por exemplo, são comuns gêneros como notícias, reportagens, editoriais, entrevistas e outros; na *esfera de divulgação científica* são comuns gêneros como verbete de dicionário ou de enciclopédia, artigo ou ensaio científico, seminário, conferência.

O gênero do discurso e a situação de produção

Suponha que você esteja insatisfeito(a) porque sua rua tem sofrido constantes enchentes. Para resolver o problema, é necessário que uma reclamação oficial seja feita. Que gênero discursivo utilizar então?

Você poderia escrever uma **carta argumentativa de reclamação** à prefeitura de sua cidade ou ao governo de seu Estado. Contudo, esse não é um problema só seu. Logo, o documento teria mais força se tivesse o apoio de outros moradores da rua ou do bairro. Nesse caso, vocês poderiam lançar mão de um **abaixo-assinado** ou de uma **carta aberta** dirigida à população e aos governantes. A escolha dependeria de outros fatores, como o número de pessoas que poderiam assinar, se a carta aberta seria divulgada numa assembleia ou manifestação, se haveria cobertura da imprensa, etc.

Observe que a escolha de um determinado gênero discursivo depende em grande parte da **situação de produção**, ou seja, a finalidade do texto a ser produzido, quem são o(s) locutor(es) e o(s) interlocutor(es), o meio disponível para veicular o texto, etc.

OS GÊNEROS LITERÁRIOS

Entre os gêneros discursivos, existem aqueles que são próprios da *esfera artística e cultural* e são utilizados com finalidade estética, artística: os **gêneros literários**. Como o escritor tem liberdade para criar e recriar gêneros literários, é difícil traçar as fronteiras entre estes. Na esfera artística, os gêneros se multiplicam ou se combinam e sofrem transformações quase constantes.